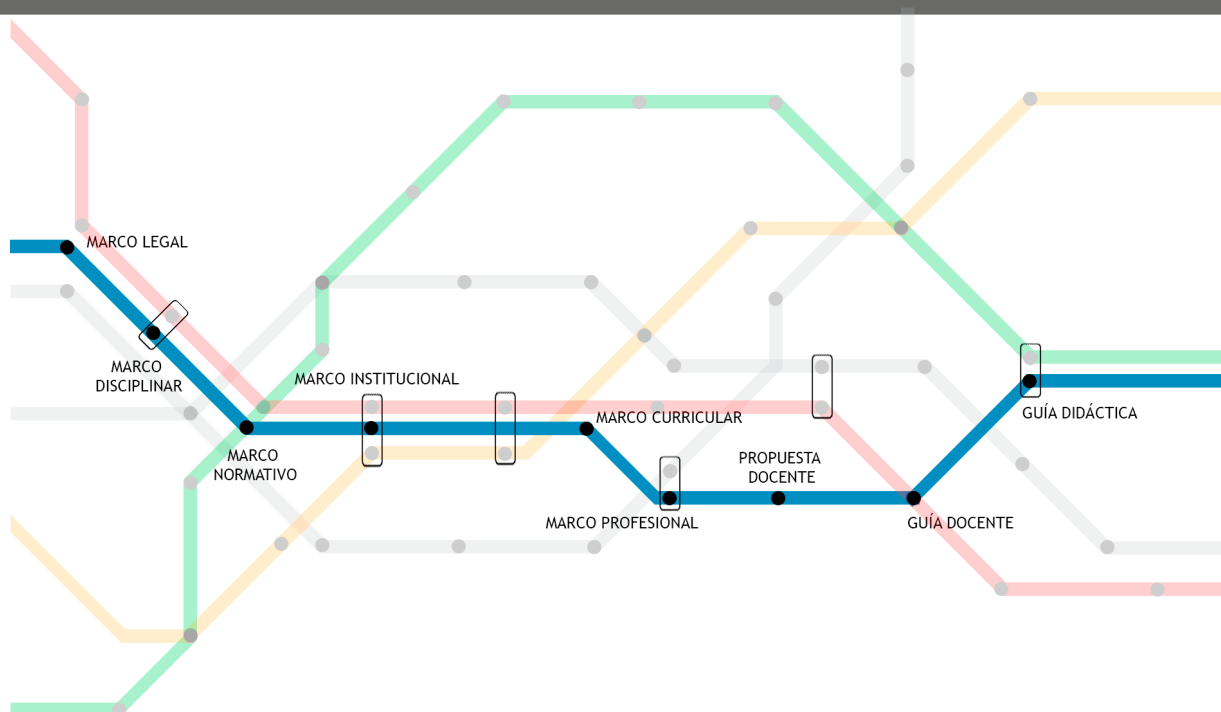




# UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación

## PROYECTO DOCENTE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL



Miguel Ángel Gallardo Vigil  
Melilla, 2019



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

# CONCURSO DE ACCESO A PLAZAS DE CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

## PROYECTO DOCENTE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

---

*MIGUEL ÁNGEL GALLARDO VIGIL*

Resolución de 22 de octubre de 2018, de la Universidad de Granada, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios (BOE n.º 274 de 13 de noviembre de 2018).

**Código de plaza:** 38/9/2018

**Cuerpo Docente:** Profesor Titular de Universidad

**Área de Conocimiento:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**Departamento:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**Perfil de la plaza:**

- **Actividad docente:** La Investigación en Educación Social
- **Actividad investigadora:** Actitudes hacia la diversidad sexual en un contexto multicultural



# Índice

[illegible]



2.5.1.3.2.	Amenazas a la validez .....	68
2.5.1.3.2.1.	Amenazas a la validez interna ..	69
2.5.1.3.2.2.	Amenazas a la validez externa ..	70
2.5.1.4.	Población y muestra en investigación cuantitativa.....	71
2.5.1.4.1.	Tipos de muestreo .....	72
2.5.1.4.1.1.	Muestreo probabilístico .....	73
2.5.1.4.1.2.	Muestreo no probabilístico.....	74
2.5.1.4.2.	Ventajas y desventajas del uso de muestreos	76
2.5.1.5.	Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en investigación cuantitativa.....	76
2.5.1.6.	El análisis de datos en la investigación cuantitativa .....	79
2.5.1.7.	El informe de investigación .....	82
2.5.2.	Investigación cualitativa en el campo socioeducativo.....	85
2.5.2.1.	Tipos de investigación cualitativa.....	93
2.5.2.1.1.	Investigación interactiva.....	93
2.5.2.1.1.1.	Etnográfica .....	93
2.5.2.1.1.2.	Fenomenológica .....	94
2.5.2.1.1.3.	Estudios de caso .....	95
2.5.2.1.1.4.	Interaccionismo simbólico .....	96
2.5.2.1.1.5.	Teoría fundamentada.....	97
2.5.2.1.1.6.	Etnometodología .....	97
2.5.2.1.1.7.	El método biográfico-narrativo..	98
2.5.2.1.1.8.	Otros enfoques emergentes: ....	99
2.5.2.1.2.	Investigación no interactiva .....	100
2.5.2.2.	Los datos en investigación cualitativa: Códigos y categorías.....	101
2.5.2.3.	Diseños de investigación.....	102
2.5.2.4.	Población y muestra en la investigación cualitativa .....	104
2.5.2.5.	Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa.....	107
2.5.2.6.	El análisis de datos en la investigación cualitativa.....	112
2.5.2.7.	El informe de investigación cualitativa .....	119
2.5.3.	Investigación orientada a la valoración, la toma de decisiones y el cambio en el campo socioeducativo .....	122
2.5.3.1.	Tipos de investigación .....	122
2.5.3.1.1.	La investigación-acción .....	122
2.5.3.1.2.	La investigación evaluativa.....	124
2.5.3.1.3.	La investigación colaborativa .....	126

2.5.3.2. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en la investigación para el cambio .....	126
2.5.3.2.1. Fotovoz, <i>fotovoice</i> , <i>photovoice</i> .....	126
2.5.3.2.2. Técnicas virtuales.....	128
2.6. Fuentes documentales y recursos tecnológicos para la investigación socioeducativa .....	128
2.6.1. Fuentes bibliográficas .....	129
2.6.1.1. Los buscadores .....	130
2.6.1.2. Las bases de datos.....	131
2.6.1.2.1. Algunas bases de datos.....	132
2.6.1.2.2. La búsqueda: el uso de operadores .....	134
2.6.1.3. Revistas sobre Educación e Investigación Socioeducativa ..	136
2.6.1.3.1. Editadas en España .....	136
2.6.1.3.2. Editadas en el extranjero.....	138
2.6.1.4. Otras webs de interés.....	139
2.6.2. Recursos tecnológicos .....	140
2.6.2.1. Procesadores de texto .....	141
2.6.2.2. Gestión de referencias bibliográficas.....	142
2.6.2.3. Programas de análisis de datos.....	143
<b>3. MARCO NORMATIVO, INSTITUCIONAL, CURRICULAR Y PROFESIONAL .....</b>	<b>147</b>
3.1. Marco normativo .....	148
3.1.1. Normativa y textos legales.....	148
3.1.1.1. Textos europeos. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior .....	148
3.1.1.2. Normativa estatal .....	158
3.1.1.3. Normativa autonómica. Las Universidades Andaluzas y el Espacio Europeo de Educación Superior .....	164
3.1.2. Las enseñanzas universitarias en el contexto del EEES.....	171
3.1.2.1. La nueva estructura de los estudios universitarios .....	179
3.1.2.2. La evaluación de la calidad universitaria .....	183
3.1.2.3. Los resultados de aprendizaje y las competencias .....	188
3.2. Marco institucional .....	189
3.2.1. La Universidad de Granada .....	190
3.2.2. El Campus Universitario de Melilla .....	202
3.2.3. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.....	210
3.2.4. El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.....	213

3.2.5. El Grupo de Investigación “Innovación curricular en contextos multiculturales” (HUM358) .....	215
3.3. Marco curricular.....	217
3.3.1. Diseño curricular en la enseñanza universitaria .....	217
3.3.2. El Grado en Educación Social .....	220
3.3.2.1. Los libros blancos.....	220
3.3.2.2. La memoria verifica .....	227
3.3.2.3. El plan de estudios .....	231
3.3.2.4. Alumnado .....	236
3.3.2.5. Profesorado.....	238
3.3.2.6. Innovación docente y tutorial. Equipos Docentes de formación en los que los que participa el alumnado y profesorado de la titulación .....	240
3.3.3. La asignatura “La Investigación en Educación Social” .....	245
3.4. Marco profesional.....	247
<b>4. PROPUESTA DOCENTE .....</b>	<b>253</b>
4.1. La guía docente .....	253
4.1.1. Datos descriptivos de la materia.....	254
4.1.2. Objetivos de la asignatura .....	255
4.1.3. Competencias de la asignatura.....	256
4.1.4. Contenidos del programa .....	260
4.1.5. Metodología docente.....	261
4.1.5.1. Modalidades de enseñanza-aprendizaje .....	263
4.1.5.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje .....	264
4.1.5.3. Metodología de enseñanza establecida en la guía docente .....	266
4.1.6. Evaluación .....	267
4.2. La guía didáctica.....	270
4.2.1. Desarrollo y planificación de los temas de la asignatura.....	271
4.2.1.1. Planificación del temario.....	271
4.2.1.2. Desarrollo del temario .....	273
4.2.1.2.1. Temario teórico.....	274
Tema 1. La ciencia en la sociedad del conocimiento .....	274
Tema 2. La investigación socioeducativa en la actualidad. Tendencias paradigmáticas .....	276
Tema 5. El análisis de los datos .....	289

Tema 6. El informe de investigación socioeducativa.....	293
4.2.1.2.2. Talleres .....	297
Taller 1. Recursos para la investigación .....	297
Taller 3. Construcción de instrumentos de medida: cuestionarios y escalas ....	301
Taller 4. Análisis de datos cuantitativos con SPSS .....	303
4.2.2. Metodología docente.....	305
4.2.3. Tareas y actividades .....	311
4.2.4. La atención a la diversidad .....	313
4.2.5. La acción tutorial.....	313
4.2.6. Recursos educativos.....	314
4.2.7. Criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes ....	315
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>321</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES.....</b>	<b>361</b>
Índice de Tablas .....	361
Índice de Gráficos.....	362
Índice de Ilustraciones .....	363
<b>ANEXOS .....</b>	<b>365</b>





# PROYECTO DOCENTE

INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

El presente documento, realizado para la presentación y defensa en pro del concurso de acceso a plazas de Cuerpos Docentes Universitarios (Profesor Titular de Universidad) en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, no es más que el fruto del trabajo sistemático docente e investigador desarrollado durante cerca de dos décadas.

Se presenta en este tomo el Proyecto Docente tal y como recoge la normativa vigente: Real Decreto 1313/2007, de octubre, por el que se regula el régimen de concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios y la Resolución de 28 de septiembre de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se hace pública la normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docente universitarios.

La lectura de ambas normativas, así como la de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la posterior modificación (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) solo indican la necesidad de presentar para el concurso de acceso a plazas de personal docente e investigador un proyecto docente, no se hace ninguna especificación más sobre este, es decir, no se establece las especificaciones que tal documento debe tener.

La Real Académica Española de la Lengua en su Diccionario de la lengua española (actualización de 2017), establece que un proyecto es el “*Designio o pensamiento de ejecutar algo*” (tercera acepción) y también el “*Primer esquema o plan de cualquier trabajo se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva*” (quinta acepción)<sup>1</sup>.

Calificar el proyecto como docente nos obliga a tener que establecer un objetivo determinado. Como indica Sánchez Huete (2018) *se alude a un contenido concreto, preciso, homogéneo y estructurado del conocimiento: el docente* (pp. 4-5). Para Domingo Segovia (2009), el proyecto docente debe entenderse de dos formas: a) *memoria* en la que debe prevalecer la capacidad y el dominio de un cambio científico; y, b) un *proyecto de acción* en el que se explica qué y cómo se hace.

---

1. <http://dle.rae.es/?id=UV6hPaS>



Por tanto, el proyecto docente debe ser el resultado de plasmar en negro sobre blanco la intencionalidad del docente con respecto a una materia y debe dar respuesta al qué, al cómo y al cuándo enseñar, así como al qué, al cuándo y cómo evaluar. Como indica Marcelo García et al. (1997), la elaboración de un proyecto docente debe convertirse en *una ocasión para reflexionar sobre nuestro trabajo como docentes* (p. 15) a la vez que *transformar el conocimiento que poseen sobre la disciplina en una materia que sea enseñable y aprendible* (p. 16). En este sentido, Zabala (2004) indica que planificar la docencia está relacionada con *la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado*.

Con estas premisas partimos de la necesidad de establecer el proyecto docente como un espacio para la reflexión sobre la materia a la vez que servir para organizar los aspectos metodológicos para la enseñanza y la evaluación de esta.

El proyecto docente que nos ocupa, tal y como recoge la convocatoria, se diseña para la asignatura básica denominada “La Investigación en Educación Social” del Grado en Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada. No obstante, es importante reflejar que -aunque el Grado en Educación Social en el Campus de Melilla es relativamente nuevo- su impartición se inauguró en el curso académico 2011-2012, el trabajo que aquí nos ocupa también está basado en la experiencia en otras materias del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en titulaciones ya extintas, como la Licenciatura de Psicopedagogía, a través de la asignatura de Métodos de Investigación en Educación (impartida desde el 2001 hasta el 2011), o de las Diplomaturas de maestro, a través de la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa (impartida desde el 2001 al 2003 y desde el 2004 al 2007), información que se recoge en el documento de Historial Académico, Docente e Investigador elaborado para esta plaza.

Tal y como hemos mencionado, la ausencia en la normativa de la estructura del proyecto docente nos ha llevado a organizarlo en torno a los siguientes bloques temáticos:

- *Marco legal de la convocatoria y del proyecto docente.* A través de este bloque, se pretende presentar la legislación asociada a la plaza que se

convoca para Titular de Universidad, así como el concepto y estructura del proyecto y una visión personal de la docencia universitaria.

- *Marco disciplinar.* Se centrará en ofrecer una visión sobre la investigación educativa sobre la que versará posteriormente la propuesta docente.
- *Marco normativo, institucional y académico.* El tercer bloque, centrado en los aspectos normativos, institucionales y académicos, dará una visión de la importancia de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior, la revisión y análisis del plan de estudios y de la materia objeto de este proyecto, la investigación en Educación Social del Grado en Educación Social. Para la parte institucional se ofrecerá una visión global sobre la institución académica (Universidad de Granada, el Campus de Melilla y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte) en la que se inserta la titulación y por tanto la materia que se impartirá, así como la aportación que desde el Grupo de Investigación se hace al ámbito docente. Se finaliza con los aspectos académicos en los que se pretende mostrar un contexto personal, tanto del profesor como de los estudiantes.
- *Propuesta docente.* Este bloque será en el que se presente la propuesta docente que, en relación con los anteriores bloques, se fundamenta. Partiremos de la guía docente aprobada y que se encuentra basada en la memoria verifica del plan de estudios para finalmente organizar toda la información en la guía didáctica, que no es más que la concreción de todo lo que precede al contexto más próximo de la enseñanza.

El proyecto docente finaliza con varios apartados en los que se recogen las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración, así como los índices de tablas, gráficos y figuras y los correspondientes anexos.

No obstante, y antes de entrar de lleno en los diferentes aspectos anteriormente citados, debemos dejar constancia de que estamos ante un documento dinámico, y como tal no puede ni debe entenderse como una planificación cerrada que no dé posibilidades a modificaciones y mejoras a lo largo de su aplicación real en el contexto docente. Ni la ciencia, ni la acción docente ni el perfil del estudiantado es estanco, por lo que en todo momento debe permitir la inclusión, así como la modificación o eliminación de aspectos que puedan no ser los más adecuados en un determinado momento.

Todo esto, que es fruto de un trabajo minucioso y sistemático de la trayectoria docente del candidato, está sazonado con la participación y colaboración de compañeros de la Facultad y del Área y, además, estará abierto a cualquier comentario y/o sugerencia que pueda mejorarlo y que los miembros del tribunal así deseen indicar.



# PROYECTO DOCENTE

1

## MARCO LEGAL DE LA CONVOCATORIA Y DEL PROYECTO DOCENTE

- Legislación para la obtención de la plaza de titular
- El Proyecto Docente: concepto y estructura
- Visión personal de la docencia universitaria



## **1. MARCO LEGAL DE LA CONVOCATORIA Y DEL PROYECTO DOCENTE**

En este primer apartado se pretende insertar el proyecto docente dentro del marco legal de la convocatoria, así como establecer, aun sin pretender ser exhaustivo, el concepto y estructura de este. Además, se incluye una valoración personal sobre la docencia universitaria en la actualidad.

### **1.1. Legislación para la obtención de la plaza de titular**

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece en el artículo 62 sobre el Concurso para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios lo siguiente:

1. Las universidades, de acuerdo con lo que establezcan sus estatutos, convocarán concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios que estén dotadas en el estado de gastos de su presupuesto. La convocatoria deberá ser publicada en el “Boletín Oficial del Estado” y en el de la Comunidad Autónoma.
2. A los concursos podrán presentarse quienes hayan sido acreditados de acuerdo con lo regulado en los artículos 59 el cuerpo de funcionarios de Profesores Titulares de Universidad.

Por otra parte, el Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios, determina en su artículo 4 sobre los requisitos de los candidatos que se podrán presentar quienes hayan sido acreditados de acuerdo a los artículos 12 y 13 así como las disposiciones de la primera a la cuarta del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para los cuerpos docentes universitarios. Además, en su artículo 7 se indica que cada Universidad, incluirá en sus estatutos la regulación del procedimiento que ha de regir los concursos y que en todo caso incluirá el historial académico, docente e investigador del candidato; el proyecto docente e investigador, así como contrastar sus capacidades para la exposición y debate que se realizará ante una Comisión en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública.

Además, los Estatutos de la Universidad de Granada y su posterior aprobación en el BOE a través del Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Granada, en la Sección 2.º sobre Profesorado de los Cuerpos Docentes Universitario, en su artículo 115 sobre el procedimiento y criterios para resolver los concursos públicos, establece que, en las plazas de Profesores Titulares de Universidad, el concurso constará de una prueba única con dos partes. En la primera parte se realizará una exposición oral del currículum vitae y del proyecto investigador, y en la segunda, una exposición oral del proyecto docente y del tema elegido libremente por el concursante de entre los presentados en el proyecto.

La Resolución de 28 de septiembre de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se hace pública la normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docente universitarios establece que la convocatoria deberá indicar como mínimo, entre otras, lo siguiente: La categoría del cuerpo, el ámbito de conocimiento y el departamento; así como la actividad docente e investigadora que ha de desarrollarse. Además, el procedimiento que regirá el concurso deberá permitir valorar el historial académico, docente e investigador del candidato, su proyecto docente e investigador, y contrastar sus capacidades para la exposición y el debate ante la Comisión en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública. Igualmente, se indica que en la prueba para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad se valorará también los contenidos y la metodología empleada para la impartición del tema elegido libremente por el concursante de entre los presentados en su proyecto docente.

Como hemos mencionado anteriormente, para el concurso de acceso a plazas del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, se realizará una prueba única con dos partes. Estas dos partes consistirán en lo siguiente:

- *Parte I.* Exposición oral, durante un tiempo máximo de una hora y media, del currículum vitae y del proyecto investigador. A continuación, la Comisión debatirá con el concursante durante un tiempo máximo de dos horas.
- *Parte II.* Exposición oral, durante un tiempo máximo de una hora y media, del proyecto docente y del tema elegido libremente por el concursante

de entre los presentados en el proyecto docente. Al igual que en la parte I, la comisión dispondrá de un máximo de dos horas para debatir con el concursante sobre el proyecto docente presentado, el tema elegido y los contenidos científicos expuestos, la metodología utilizada en su impartición y todos aquellos aspectos que estime relevantes.

Este documento, forma parte, junto con el del tema elegido libremente, de la parte II del concurso de acceso a plazas del cuerpo de Profesores Titulares de Resolución de 22 de octubre de 2018, de la Universidad de Granada, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios (BOE n.º 274 de 13 de noviembre de 2018) con código 38/9/2018 en el área de conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y con la actividad docente en la asignatura “La Investigación en Educación Social” y actividad investigadora “Actitudes hacia la diversidad sexual en un contexto multicultural”.

## **1.2. El Proyecto Docente: concepto y estructura**

Ya hemos mencionado anteriormente que no existe una estructura fija para la elaboración del Proyecto Docente, a pesar de que la normativa, tanto estatal como autonómica y la normativa específica de la Universidad de Granada, incluyen, como prueba dentro del concurso para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, la elaboración y defensa de un Proyecto Docente.

Nuestra intención, por tanto, se centra en elaborar un Proyecto Docente que dé respuesta a la educación universitaria del Siglo XXI, que esté en consonancia con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que cumpla con criterios de calidad e innovación, que favorezca los aprendizajes de los estudiantes, al igual que la adquisición de competencias y que a su vez esté inserto en un contexto concreto y atienda a las necesidades que la sociedad actual demanda de un profesional.

El qué, el cómo y el cuándo enseñar, así como el qué, el cómo y el cuándo evaluar, serán los aspectos principales a los que daremos respuestas a través de este documento. Todo esto aderezado por la experiencia previa del candidato, la normativa y la situación disciplinar en la actualidad. La ciencia progresa y por tanto la enseñanza de esta debe avanzar no solo en la epistemología, sino en



las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que, diseñadas para la Educación Superior, se han ido gestando por otros docentes e investigadores.

Como indica Martín López (2017) *por proyecto docente puede entenderse aquella propuesta didáctica personal del profesor universitario en relación con una concreta disciplina y en el seno de un determinado contextos institucional y curricular* (p. 3).

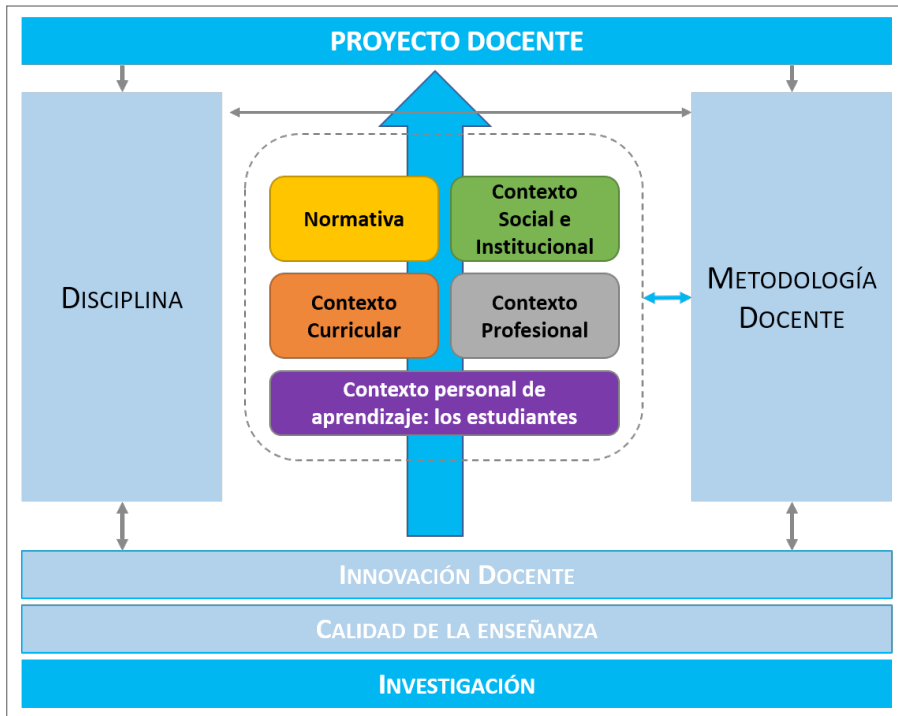
Por tanto, nuestro Proyecto Docente debe asentarse sobre dos grandes pilares: la propia disciplina objeto de enseñanza y la metodología que ha de regir el proceso formativo de los estudiantes.

En referencia al primer pilar, el disciplinar, es importante realizar una revisión que presente su evolución histórica, de tal forma que conozcamos el estado actual en el que se encuentra. De esta forma se podrá establecer el marco epistemológico sobre el que se estructurará el segundo pilar. El dominio de la disciplina implica disponer de suficientes conocimientos.

En cuanto al segundo pilar, el metodológico, debe centrarse en presentar y especificar el proceso de enseñanza-aprendizaje que regirá la didáctica o enseñanza de la disciplina. Este aspecto, el metodológico, es fundamental, ya que sobre él mismo se dará respuesta a los objetivos formativos establecidos para una determinada materia. Este pilar implica ser capaz de planificar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, realizar la selección de contenidos que sean relevantes para el perfil profesional, preparar materiales que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, utilizar una metodología que sea adecuada a los estudiantes, establecer procesos de tutorización personalizada del estudiantado y disponer de un sistema de evaluación que sea coherente con el contenido y las competencias trabajadas dentro del aula.

Pero estos dos pilares no tendrían sentido si no se tuviera en cuenta que en el ámbito docente universitario tenemos que enmarcarlos dentro de una legislación, que a veces puede encorsetar la docencia, un contexto social e institucional que influye, un contexto curricular que establece y prefija ciertas acciones, un contexto profesional que rige el devenir diario y un contexto personal (del docente y de los estudiantes) que tiene que ser el epicentro de toda la acción docente.

Todo esto incidirá no solo en la acción docente, sino en la innovación y la calidad de la enseñanza que también guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos olvidar que todo esto se encontrará también mediado por la investigación que el propio candidato realice que mejorará, sin duda, la actividad docente. A partir de la propuesta presentada por Rodríguez Conde (2017), acometemos la nuestra propia.



*Ilustración 1. Elementos clave en el diseño del Proyecto Docente*

Todos estos elementos que identifican el proyecto docente serán los que atendamos en los siguientes apartados. No obstante, debemos partir de ciertas premisas que nos hagan entender que el acto docente aquí plasmado no debe ser una planificación cerrada, sino que estamos ante un documento que es dinámico, que se encuentra mediado por multitud de variables. Ni la ciencia, ni la propia acción docente, al igual que el perfil docente y del estudiantado son invariables, y esto afectará al desarrollo real de la materia, que permitirá realizar ajustes que favorezca los avances en la disciplina y en la actividad docente, tal como el perfil del estudiantado, que, sin lugar a duda, es el principal referente de nuestra actividad como profesores.

Como indica Gutiérrez Pérez (2017), cada cohorte de estudiantes está marcada por los signos de su tiempo y, por tanto, estos estudiantes

cogen el testigo de las múltiples influencias sociales, culturales, políticas, las encarnan, reciclan, tunean y amplifican como parte sustancial del desarrollo evolutivo de nuestra historia, de nuestra cultura en tránsito dialógico de lo local a lo global, y de lo global a lo local. Como espectros culturales de un devenir incierto acerca de cómo abordar la educación universitaria de un presente volátil para el que las generaciones futuras (profesorado y estudiantado) debemos afrontar con entereza los cambios desconocidos e imprevisibles en lo social, en lo personal y en lo profesional. (p. 7)

Por tanto, el proyecto docente debe ser una propuesta propia que aborda el proceso de enseñanza aprendizaje de una disciplina y que atiende al marco jurídico, institucional y curricular en el que se inserta, prevaleciendo la vertiente didáctica en la que se busca el aprendizaje significativo de los estudiantes (Martín López, 2017).

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (Zabalza, 2003, p. 73).

A pesar de todo ello, sí que proponemos una estructura que pueda dar sentido al acto de enseñar y que vertebra este proyecto docente atendiendo a los cambios en la ciencia, en la metodología de enseñanza, y a su vez, teniendo presente el contexto normativo, institucional y curricular.

Como indica Rodríguez Conde (2017), podemos afirmar que este proyecto docente se enmarca en un contexto universitario en el que lo que se denominó “Espacio Europeo de Educación Superior” ya se encuentra asumido. Los nuevos condicionantes

académicos y organizativos que comenzaron en el curso académico 2009-2010 ya se encuentran plenamente en el quehacer diario del docente universitario.

La estructura que vamos a seguir en el desarrollo de esta propuesta docente es la siguiente:

- Marco disciplinar
- Marco normativo, institucional, curricular y profesional
- Propuesta docente

### 1.3. Visión personal de la docencia universitaria

Casi dos décadas como docente nos permite tener una visión más o menos clara sobre la docencia universitaria. Esta visión no es más que la reflexión sobre el propio acto docente realizado a lo largo de estos años, en la que la propia experiencia, la formación docente, la innovación, la calidad y la investigación, ha jugado un papel relevante para el establecimiento de esta visión.

En la siguiente ilustración, se presentan los elementos clave que han jugado un papel relevante en la docencia universitaria del candidato y que, por tanto, fundamentan la visión que se tiene sobre esta. No es exhaustiva, por lo que la información global se puede encontrar en el documento Historial Académico, Docente e Investigador ya presentado.

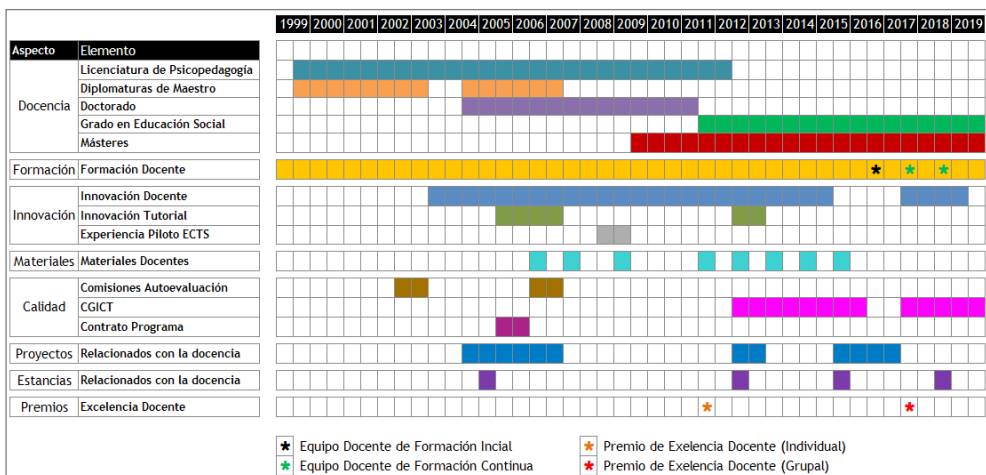


Ilustración 2. Elementos clave en la docencia universitaria del candidato

Todos estos elementos han ido perfilando una forma de ser y de hacer, que sin duda, están dirigidos hacia una enseñanza de calidad en la que los estudiantes, como elemento clave del proceso formativo, tienen que ser los guíen cualquier acto de enseñar.

Sin duda, este proyecto docente se ha enriquecido con multitud de experiencias, tanto individuales como compartidas con otros compañeros a través de acciones de formación, de proyectos de innovación docente y tutorial, de participación en comisiones para la mejora de las titulaciones, etc. Este proceso formativo y como no, madurativo, del candidato, posibilita tener una actitud hacia la docencia universitaria que rige el quehacer diario de este que está conformado sobre la riqueza acumulada en forma de lo aprendido, lo vivenciado, lo disfrutado, los aciertos y los errores.

La universidad, como servicio a la sociedad, no puede permitirse el no formar a personas críticas, comprometidas con la sociedad y especialmente con el contexto más próximo de su acción y, por tanto, cualquier acto docente debe favorecer la transformación social.

Por todo ello, entendemos la docencia como un elemento clave en la formación de personas, no solo de profesionales en una determinada área. Debe favorecer y facilitar la adquisición de competencias para la acción y, para ello, utilizará todos los medios y estrategias que el docente pueda tener a su alcance, con la intención de ofrecer una enseñanza de calidad que esté acorde no solo a la normativa, sino a los avances científicos disciplinares y sobre todo en los aspectos de metodología docente que puedan ir encaminados a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, nuestra visión personal de la docencia y que por tanto estará presente a lo largo del desarrollo del Proyecto Docente aquí recogido, tendrá en cuenta una serie de aspectos (Guzmán García, 2018):



Ilustración 3. Visión de la docencia universitaria: elementos para un proyecto docente

A continuación, intentamos dar respuesta a estas características presentadas que partiendo de la visión que el candidato tiene la docencia, fundamentará el Proyecto Docente que aquí nos ocupa.

- **Formativo:** la docencia debe ajustarse al contexto de la formación en el sentido normativo e institucional, debe estar enmarcada en el plan de estudios del centro que lo imparte y del departamento y/o área responsable de la docencia.
- **Integral:** se asume un planteamiento curricular que va más allá del propio programa. Se enmarca dentro una institución determinada, con un marco de regulaciones, expectativas y tradiciones y, por tanto, en relación también con las demás materias del plan de estudios.
- **Comprensivo:** se busca el equilibrio entre la teoría y la práctica, entre lo que constituye el ámbito científico y el ejercicio docente propio de la asignatura. Es necesario que, además, exista una combinación entre una propuesta que ayude a la profesionalización, así como a las exigencias del mercado a través de componentes críticos, teóricos y deontológicos necesarios para el ejercicio de la profesión y para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

- *Abierto, flexible y dinámico*: este documento, y por ende la docencia, debe ser permitir la revisión continua de los contenidos, de las competencias y de las metodologías docentes que estén acordes con el avance de la ciencia y los cambios que se produzcan en la sociedad.
- *Útil y realista*: debe dar cabida a las readaptaciones necesarias que emanan de las situaciones cambiantes que se producen en el día a día dentro del aula. No solo hay que tener en cuenta los aspectos docentes como los contenidos, los materiales, las actividades y recursos... sino que, además, será necesario atender a las características del grupo de alumnos que se ve modificado anualmente.
- *Prospectivo*: no podemos enmarcar este proyecto docente en buenas intenciones, sino que este es el resultado del quehacer durante dos décadas y, por tanto, los objetivos, contenidos, actividades y evaluación están condicionados por la experiencia previa del candidato, por la formación que ha recibido, por sus actividades en innovación y calidad docente, pero también por los aciertos y errores que se han ido dando durante su desarrollo docente. Todo esto permite planificar el futuro sobre la materia, y establecer el qué, el cómo y el cuándo enseñar, así como el qué, el cómo y el cuándo evaluar.
- *Reflexivo*: la práctica profesional debe estar enmarcada en un proceso reflexivo, actividad que debe ser inherente al propio acto de enseñar y que favorece la organización que toda práctica profesional precisa.
- *Comprometido*: el compromiso con el alumnado y con la propia institución debe ser un eje vertebrador del docente. Nuestra función como docente no puede ser exclusivamente la de ir a clase a explicar, con mayor o menor acierto, una materia, sino al compromiso expreso con la calidad de la formación de los estudiantes y la colaboración para que la institución se convierta en un referente formativo.
- *Racional y coherente*: la estructura del proyecto docente se ha ido planteado de una coherencia que va desde los planteamientos más generales hasta la concreción a través de la guía didáctica para su aplicación en el aula.
- *Personal*: este proyecto docente refleja la visión personal del candidato, ha supuesto una experiencia de aprendizaje. Se presenta una proyección del propio docente, de su forma de entender y concebir la enseñanza.

- *Ilusionante*: estamos ante un proyecto que no solo recoge una planificación de la enseñanza universitaria con rigor, sino como un reto ilusionante por la enseñanza, por una docencia de calidad y por creer que el trabajo debe ser realizado con entusiasmo y con miras a mejorar la formación de nuestro estudiantado.
- *Creativo*: como no puede ser de otra forma, por la forma de trabajar del candidato a lo largo de estos años, la creatividad estará presente en todo el proyecto docente, desde la propia portada hasta la última palabra de este documento. No obstante, esta creatividad u originalidad tendrá en cuenta los formalismos propios de este tipo de documentos.







# PROYECTO DOCENTE

2

## MARCO DISCIPLINAR

- La ciencia en la sociedad del conocimiento
- La investigación socioeducativa en la actualidad
- Tendencias paradigmáticas actuales en investigación socioeducativa
- Metodología de investigación socioeducativa
- Enfoques metodológicos de investigación socioeducativa
- Fuentes documentales y recursos tecnológicos para la investigación socioeducativa



## 2. MARCO DISCIPLINAR

En este apartado vamos a realizar una revisión del estado actual de la disciplina sobre la que se enmarca este Proyecto Docente. Tal y como queda recogida en la convocatoria para este concurso a Profesor Titular de Universidad nos centraremos en la investigación en la educación social, materia básica del Grado en Educación Social.

Como indica Pozo Llorente (2007),

La investigación educativa como disciplina integrada en el conjunto de las Ciencias de la Educación y a su vez en las Ciencias Humanas y Sociales, no permanece ajena al contexto histórico, social, político, científico y tecnológico que rodea a las sociedades contemporáneas. Los cambios sociales y los nuevos enfoques de la ciencia hacen que la investigación educativa se sitúe en un mundo de nuevas realidades y nuevos retos metodológicos. Responder a estos desafíos es una tarea muy importante y clave en la orientación de las líneas de investigación, modelos de formación y acciones científicas. (p. 27)

Por tanto, en este bloque nos vamos a centrar en presentar el papel de la ciencia en la sociedad actual para a partir de ahí plasmar los diferentes enfoques metodológicos que favorecen el progreso de la ciencia y finalizaremos con un apartado sobre fuentes documentales.

### 2.1. La ciencia en la sociedad del conocimiento

Actualmente nos encontramos inmersos en la Sociedad del Conocimiento; el Siglo XX supuso un antes y un después en la historia de la Humanidad, debido a la rapidez y profundidad de los cambios y de las transformaciones sociales y económicas que se dieron como consecuencia de una rápida y continua creación de conocimientos y transmisión de estos (Mateo, 2006). Por su parte el Siglo XXI se ha convertido en el siglo de la sociedad de la información y del conocimiento que, como indica Cela (2005) *desempeña un papel decisivo en el desarrollo económico de los Estados, y a su vez, en la construcción y afirmación de la personalidad individual* (p. 147).

Esta sociedad se caracteriza

por el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y el conocimiento que conllevan la aparición de nuevos espacios para las relaciones sociales, así como para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la creación y gestión del conocimiento o la investigación educativa. (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2012, p. 6)

No obstante, y como indica Broveto (1998), existe

Una profunda contradicción entre conocimiento y sabiduría, entre desarrollo científico-tecnológico y bienestar social, [pues] parece dominar una civilización que se declara incapaz de resolver los problemas más elementales del mundo contemporáneo: la pobreza, la marginación y la desnutrición, las muertes infantiles y la degradación ambiental, en una época en que esta misma civilización nos sorprende con sus proezas científicas. (p. 15)

Las sociedades actuales están inmersas en grandes cambios que fundamentan la forma en que se produce el conocimiento no solo científico, sino también social y cultural (Gibbons et al., 2014). Como indica Pescador Vargas (2014), *el desarrollo de la cultura, la educación, la ciencia, la tecnología y la investigación, se han convertido en pieza fundamental del crecimiento económico y social de los países* (p. 6 ).

Todos estos cambios que ha traído la Sociedad del Conocimiento conducen a transformaciones que han afectado a multitud de actividades sociales, del mismo modo que la educación y la propia investigación se han visto afectadas y transformadas, cambios que se ven reflejados en el desarrollo científico; se ha incluido una dimensión política y social en la concepción del progreso de la ciencia (Colás, 2001, 2002). Mora (2004) afirma que en la sociedad actual son el conocimiento y la tecnología los *elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades* (p. 21). Una sociedad que esté basada en el conocimiento conduce siempre a unos beneficios humanos, sociales y económicos (Bin-Abbas, & Bakry, 2012). Debemos hacer uso de la riqueza en conocimientos para poder hacer frente a los problemas urgentes que acosan a la sociedad y que generarán un beneficio importante para los seres humanos.

Estos avances científicos están afectando a la mejora de las condiciones de vida y también al progreso de las culturas y por tanto de las sociedades (Pozo Llorente, 2007). A esto le añadimos, en palabras de De la Orden (2004) que *partimos del hecho, hoy aceptado, de que el conocimiento está en el núcleo del desarrollo social y económico y de que la capacidad de producir y usar conocimiento es un indicador del nivel de crecimiento en las sociedades contemporáneas* (p. 17).

Como indica Dewey (2004) el conocimiento se construye por la experiencia compartida en la que cada persona evoluciona a través de la interacción con el entorno sociocultural en el que se desarrolla. Pero, para la construcción de este conocimiento, cada persona debe poseer una serie de competencias que faciliten la interpretación de las informaciones y que puedan convertirlas en significativas (Barroso Jerez, 2013).

La tecnología, en esta nueva etapa social y científica, está jugando un papel relevante en el desarrollo de la ciencia. La inmediatez en la transmisión de la información está favoreciendo nuevas condiciones de vida ya que permite su transformación en conocimiento útil que ayude a resolver problemas (Gutiérrez Pérez, 2017).

En este sentido, Pérez Zúñiga et al. (2018) defienden que la característica principal de la Sociedad del Conocimiento estriba en la construcción del saber cómo un medio de desarrollo, con la intención de producir conocimiento con un amplio sentido social. Además, es importante que todo el avance científico se comunique y se divulgue y debe realizarse de forma proactiva a fin de que la ciencia llegue a toda la sociedad. Como indica García Marzá et al., (2018) el uso de redes sociales y de divulgación presenciales se está convirtiendo en mecanismos necesarios para la interacción.

Pozo Llorente (2007) afirma que son varios los ámbitos que debido a las transformaciones de la ciencia se han visto modificados:

1. La organización de la ciencia como actividad profesional remunerada, socialmente reconocida, legalmente constituida e institucionalmente dotada de unos recursos estables para la producción de conocimientos.
2. El establecimiento de nuevas formas de producción del conocimiento.

3. El crecimiento exponencial de la productividad científica en todos los ámbitos disciplinares del saber y la consiguiente necesidad de establecer estándares de calidad.
4. La considerable reducción del tiempo de transformación del conocimiento básico en ciencia y tecnología aplicada.
5. La multiplicación de los cauces de difusión de dichos conocimientos.
6. El aumento de las posibilidades de comunicación, transmisión y divulgación de los conocimientos científicos, como consecuencia del avance en de las tecnologías cibernéticas. (p. 19)

Por todo ello podemos afirmar que la sociedad se está apropiando de la ciencia, una actitud democrática que favorece el acceso al conocimiento por y para todos y a su vez ayuda a mejorar la visión que tenemos del mundo que nos rodea; este avance científicos favorece que podamos tomar mejores decisiones sobre nuestro estilo de vida. Sobre esta base se debería tomar las decisiones políticas sobre la financiación de las actividades científicas y la mejora de la educación (Ureta, 2004).

Como indica la UNESCO (2015), la educación y el conocimiento deben ser bienes comunes mundiales.

La educación es el proceso deliberado de adquisición del conocimiento y del desarrollo de las competencias para aplicarlo en las situaciones correspondientes. La adquisición y la utilización del conocimiento son los fines últimos que persigue la educación, orientada por los principios del tipo de sociedad al que aspiramos. Si se considera la educación como ese proceso deliberado y organizado de aprendizaje, ningún debate al respecto puede seguir centrándose meramente en el proceso de adquisición (y validación) del conocimiento. No solo hay que tener en cuenta la forma de adquirirlo y validarlo, sino también la forma en que con frecuencia está controlado el acceso al mismo y, por ende, cómo se puede brindar el acceso a todos. (UNESCO, 2015, p. 86)

Partiendo de todo esto, las instituciones de educación superior, que de por sí tienen una misión social, deben difundir sus conocimientos y contribuir al desarrollo social, económico y cultural y además poner en práctica la inclusión, la socialización y la democratización de la educación (Montoya Acosta, Arenas Botero & Di Lorenzo Arias, 2018).

La difusión del conocimiento se ha enmarcado dentro de una nueva filosofía, la denominada Conocimiento Abierto o como es denominado inglés, *Open Knowledge*. Esta nueva forma de entender el conocimiento se centra en la necesidad de favorecer el acceso libre a la información, a la investigación y a la producción del aprendizaje, bajo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Las instituciones universitarias lo han incluido en su quehacer, pues, además del desarrollo y la difusión del conocimiento a la sociedad, deben comprometerse con los sectores y sociedades menos favorecidas (García Peñalvo, García de Figuerola & Merlo, 2010; Ramírez Montoya & García Peñalvo, 2015; Rodríguez Conde, 2017).

Dentro de esta nueva forma de comunicar la información han aparecido diversas acciones relacionadas con el conocimiento abierto. Así, para la comunicación de la ciencia se han ido gestando multitud de acciones relacionadas con las revistas *Open Source* y en el campo de la formación los *MOOC* (Massive Open Oline Course). Estas han facilitado la expansión del conocimiento abierto a todas las sociedades. Como hemos indicado anteriormente, el avance tecnológico en el campo de internet ha jugado un papel relevante.

Finalmente debemos indicar que la investigación también ha jugado un papel importante en la innovación. La investigación es un proceso sistemático que utiliza el método para buscar soluciones a problemas o generar un nuevo conocimiento. La innovación por tanto precisa de la investigación, sin investigación no puede haber innovación que no es otra cosa que el resultado de tomar los resultados de la investigación, el conocimiento, y a partir de este desarrollar productos útiles.

## **2.2. La investigación socioeducativa en la actualidad**

Como hemos mencionado nos encontramos en la etapa de la Sociedad del Conocimiento y la educación, y la investigación educativa, no han quedado al margen. Nos encontramos ante unas nuevas realidades en las que la investigación educativa ha tenido que ajustarse para poder responder a las nuevas demandas, desde nuevas perspectivas metodológicas, que favorezcan la comprensión de los problemas y contextos educativos actuales.



Vivimos en sociedades plurales que precisan que, desde la investigación educativa, se aborde también el factor social, cultural e histórico y se incorpore el nuevo conocimiento en la producción científica. Como indican Murillo e Hidalgo (2017) investigar en el ámbito de la educación supone trabajar por una educación mejor y por tanto una mejor sociedad.

La investigación educativa ya no se centra exclusivamente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que lo social se ha incluido entre sus objetivos, como elemento clave que va orientado a la mejora de la sociedad, al acercamiento de la ciencia a todos y para todos y abordaje de los fenómenos socioeducativos a través de la diversidad de enfoques metodológicos y técnicos que favorezca el avance científico.

Como indican Buendía e Hidalgo (2002), la investigación educativa no solo se ha centrado en cuestiones docentes (sistemas educativos, programas y contenidos de enseñanza, profesorado, rendimiento escolar y evaluación, etc.) sino que han aparecido temáticas emergentes como la educación ambiental, las tecnologías en el ámbito educativo, los estudios sobre drogodependencias o sobre género, etc. Todas estas investigaciones han tenido que ajustar la población al objeto de estudio, así como la diversidad en tipos de muestreo, instrumentos y metodologías de investigación.

En el ámbito de la educación social, los temas de estudio han seguido por estas temáticas emergentes y como indica Rodríguez Sabiote (2016a) actualmente la investigación en educación social se está centrando en temas como los perfiles profesionales, la educación de adultos, tercera edad, prevención y tratamiento de la delincuencia, el maltrato de menores, la violencia de género, la inmigración, la diversidad funcional, etc. Además, proliferan las investigaciones que se centran en la diversidad cultural, diversidad lingüística, diversidad sexual, etc.; aunque estas temáticas no son exhaustivas, pues el ámbito socioeducativo es muy amplio.

Como podemos observar, el interés de la investigación educativa (o socioeducativa) ha ido evolucionando desde un enfoque más relacionado con lo académico hasta temas de relevancia social. Esta investigación se muestra como un eje importante

en el avance de la sociedad y ha incluido entre sus prioridades temáticas sociales que puedan mejorar la vida en una sociedad diversa en multitud de facetas. Este nuevo contexto necesita por tanto de nuevos enfoques metodológicos que puedan dar respuesta al nuevo contexto con sus propios problemas. Para la resolución de esta problemática es necesario una fundamentación epistemológica que, desde la diversidad de métodos, técnicas y análisis, nos ayuden a mejorar la sociedad en la que vivimos. En ese sentido, Colás (2002) nos indica que *estos cambios y nuevos enfoques hacen que la educación se sitúe en un mundo de nuevas realidades y nuevos retos metodológicos* (p. 84).

Pero la investigación educativa debe ir orientada a la construcción de una sociedad más justa, más inclusiva y más equitativa (Murillo & Hidalgo, 2017). Estos mismos autores establecen una serie de elementos que son necesarios en una investigación educativa comprometida socialmente, y, por tanto, transformadora:

- a) La investigación educativa debe hacerse a través de un trabajo riguroso y de alta calidad.
- b) Importancia de la ética en la investigación.
- c) El trabajo en equipo como cultura.
- d) Equipos bien formados.
- e) Investigar sobre temas que “importen”.
- f) Mantener la dialéctica teoría-práctica.
- g) Devolución de la información.
- h) La investigación que no está escrita no existe.
- i) Usar estrategias de comunicación de la investigación diferenciada para cada colectivo.

Para realizar una investigación educativa disponemos de diversos enfoques metodológicos y el dominio de ellos por parte del investigador favorecerá el proceso de investigación científica (Adriana Loreto & Pinilla de Serrano, 2017).

Como hemos indicado anteriormente, la investigación educativa tiene un gran componente social. En la investigación social, como afirma Rodríguez Sabiote (2016a), se puede hablar de complementariedad metodológica o aproximación multimétodo, de esta forma se podrá dar respuesta a la distinta naturaleza de las preguntas de investigación.

## **2.3. Tendencias paradigmáticas actuales en investigación socioeducativa**

Presentar la situación paradigmática actual en la investigación socioeducativa puede ser una tarea ardua, pues son muchas las formas en que se ha ido denominando, así como las posibles opciones metodológicas que emanan de estas. No obstante, pretendemos dar unas pinceladas que puedan acotar la multitud y variada información en los manuales metodológicos a fin de poder establecer un marco de referencia en este proyecto.

Como bien indica Guardián-Fernández (2007), *para poder profundizar en la caracterización de una opción investigativa, es conveniente y necesario indagar en sus orígenes* (p. 2).

### **2.3.1. Paradigmas actuales en la investigación socioeducativa**

Multitud de autores (Anguera, 1985; Anguera et al., 2005; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1994; Bisquerra, 2014; Buendía, Colas & Hernández, 1997; Bueno, 2007; Colás y Buendía, 1998; Cruz, Olivares & González, 2014; Cubo, Martín & Ramos, 2011; De la Orden, 1985; De Miguel, 1988; Edel, 2007; Escudero, 1987; Justicia y Pichardo, 2007; Rodríguez Sedano, 2007; Quintanal & García, 2012; Sandín, 2003) han definido tres enfoques metodológicos desde una perspectiva khuniana como modos de analizar los fenómenos socioeducativos y que son compartidos por los miembros de la comunidad científica. Estas tres perspectivas o paradigmas son los siguientes:

- a) Paradigma positivista
- b) Paradigma interpretativo
- c) Paradigma sociocrítico

Tal y como indica Rodríguez Sabiote (2016b), *cada uno de los paradigmas anteriores representa una concepción básica de la realidad social y tiene su propia manera de entender al ser humano y su entorno a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes* (p. 38).

### 2.3.1.1. *Paradigma positivista*

El paradigma positivista, también denominado cuantitativo, empírico-analítico o racionalista, es el paradigma que domina en algunas comunidades científicas. La investigación en el campo de la educación ha seguido los postulados y principios de este paradigma durante mucho tiempo.

Gil Álvarez, León González y Morales Cruz (2017), afirma que

este paradigma asume una concepción de la realidad única, objetiva y tangible, que puede ser fragmentada en partes, para su estudio. Tradicionalmente la investigación en el ámbito educativo se ha visto influenciada por sus postulados y principios, pues su finalidad se encuentra en explicar, controlar, verificar y predecir fenómenos con el método hipotético-deductivo, para luego expresar el nuevo conocimiento, de tipo técnico, mediante leyes nomotéticas (generales), que orienten la práctica. (p. 73)

Por su parte, Rodríguez Sedano (2007) afirma que el propósito de la investigación dentro de este paradigma estriba en la explicación, el control y la comprobación, así como la predicción de los fenómenos socioeducativo, es decir, el conocimiento observable que sea objetivo y cuantificable y que puede posibilitar la generalización y en la que la neutralidad del investigador es un hecho.

Dentro de este paradigma nos encontramos con multitud de tipos de investigaciones entre las que se encuentran las experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales. Los problemas de investigación surgen desde la teoría y el requisito es la generalización de los resultados, para lo que se precisa de muestras representativas de la población a través de procedimientos estadísticos-probabilísticos. Por otra parte, las técnicas de recogida de datos deben contar con fiabilidad que garantice la objetividad de la información que se obtenga. Busca probar hipótesis a partir de la medición numérica y el uso de la estadística. Se centra en conocer qué ocurre, pero no en las causas que producen dicho efecto.

### 2.3.1.2. *Paradigma interpretativo*

Denominado también cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y

de la vida social. Frente al paradigma positivista, intenta sustituir la explicación, predicción y control por la comprensión, significado y acción.

Dentro de este paradigma los científicos se centran en el estudio de las acciones humanas y la vida social. Se centran más en el estudio de las características de fenómenos no observables y más que en lo generalizable se centran en lo único, en lo particular. Tanto el diseño como las técnicas de recogida de datos son abiertas, flexibles y emergentes.

El uso de este paradigma en investigación en el ámbito educativo estriba en la importancia que tiene el análisis de los significados de las acciones humanas en un entorno natural (Gil Álvarez, León González & Morales Cruz, 2017).

### **2.3.1.3. *Paradigma sociocrítico***

El tercer paradigma, el sociocrítico, surge como respuesta a las tradiciones anteriores (positivista e interpretativo) centrado en la ciencia social. A través de esta posición se busca transformar la estructura de las relaciones sociales. Esto ha llevado a que en ocasiones sea denominado como paradigma para el cambio.

Los problemas de investigación surgen en situaciones reales y el objeto de estudio es transformar la práctica. El diseño es dialéctico, lo que conlleva diálogo y consenso del grupo investigador y cuyo proceso toma forma de espiral. Para dar respuesta a los objetivos se utilizan tanto técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos.

En este paradigma se pone de manifiesto un papel del investigador no neutral, la influencia de la ideología está en la base de los estudios realizados bajo esta tradición (Rodríguez Sedano, 2007).

A través de esta investigación se busca la transformación de la sociedad en pro a una concepción democrática del conocimiento y se acomete para poder desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica socioeducativa (Blasco Mira & Pérez Turpin, 2007).

### **2.3.2. Pluralidad y Complementariedad metodológica**

El análisis de la realidad social y educativa ha estado enmarcado en un gran debate en torno a cuál es el método más apropiado para investigarlas. El enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo se ha visto en muchas ocasiones y antagónicas y sin ninguna posibilidad de discusión y cooperación (Aldana, 2017; Mora, 2005). Como indican Wood y Smith (2017), se han ido dando cambios en las tendencias en investigación, si en un primer momento eran los estudios positivistas y dejaron paso a los etnográficos, actualmente podemos hablar de los métodos como complementarios.

Esta diversidad metodológica puede tomarse como un indicativo de la riqueza de los acontecimientos y procesos en el ámbito educativo que, como práctica social, ayuda en las múltiples formas de ver y analizar la esencia de la educación (Imbernón, 2007).

Tal y como indican Guba y Lincoln (2012),

La metodología de la investigación ya no puede tratarse como un conjunto de reglas o de abstracciones aplicables de forma universal. La metodología está inevitablemente entrelazada con la naturaleza de disciplinas particulares (como la sociología y la psicología) y con perspectivas particulares (como el marxismo, la teoría feminista, la teoría *queer* y emerge de ellas. (p. 39).

Ante esta situación, la complementariedad se puede considerar como una opción válida en ciencias sociales y por tanto en la educación como parte de estas. Cada una de las metodologías, cuantitativa y cualitativa, realiza sus aportes a la construcción del conocimiento (Herrera Rodríguez, 2018).

En este sentido, Morillo (2018) indica que la complementariedad paradigmática o metodológica es *el proceso por medio del cual se recolecta, analiza y vincula información cuantitativa y cualitativa, que permite la intervención integral, de los diferentes ámbitos de una realidad en el proceso investigativo* (p. 28).

Como indica Pozo Llorente (2007), y con la intención de no entrar en debates a nivel epistemológico, se acepta que se pueda realizar una complementariedad en los niveles metodológicos y técnicos. En palabras de Gutiérrez Pérez (2010),

se pone el énfasis en la necesidad de la complementariedad y el mestizaje metodológico como premisa calve para abordar la complejidad de problemas (p. 1). Por lo tanto, estamos ante un pluralismo integrador, es decir, la integración y complementariedad de diversas metodologías (Pozo Llorente & Gallardo Vigil, 2011).

En este sentido, Bartolomé (1992) afirma que debemos reconocer un

pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la concepción del objeto de estudio (en estos autores la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la finalidad de la investigación (comprender; construir una teoría, establecer relaciones consistentes; transformar la práctica, valorar un proceso) de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes clave, de los criterios de cientificidad que se utilizan de las tradiciones disciplinares, ideológicas o de grupos de científicos que las sustentan. (pp. 15 - 16)

La pluralidad de métodos y enfoques de que disponemos para la construcción o producción del conocimiento se presenta como complementarios (Herrera Torres & Gallardo Vigil, 2012), sin supremacía de ningún método o enfoque (Bernal Torres, 2010). Será la naturaleza del fenómeno que se vaya a investigar la que determine el método más apropiado para su estudio. Denzin y Lincoln (2012a) afirman que nunca los investigadores habían tenido a su disposición tantos paradigmas, estrategias de investigación y métodos de análisis. Norma (2018) indica que en la actualidad algunos investigadores denominan esta combinación de métodos como métodos mixtos o *misex methods*.

La complejidad y la diversidad que nos encontramos en el mundo actual precisa de dialogo entre formas de conocimiento que, a través de nuevas configuraciones, den cuenta de un mundo multidimensional y global (Vásquez, 2018; Villegas & Morales, 2015).

Las razones que nos puede llevar a la integración de distintos métodos en un mismo diseño de investigación son tres (Pozo Llorente, 2007, p. 47):

1. Contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social objeto de estudio.

2. Compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro.
3. Reforzar la validez de unos resultados.

Bericat (1998) implementa tres vías para conseguir la integración de distintos métodos: complementación, combinación y triangulación.

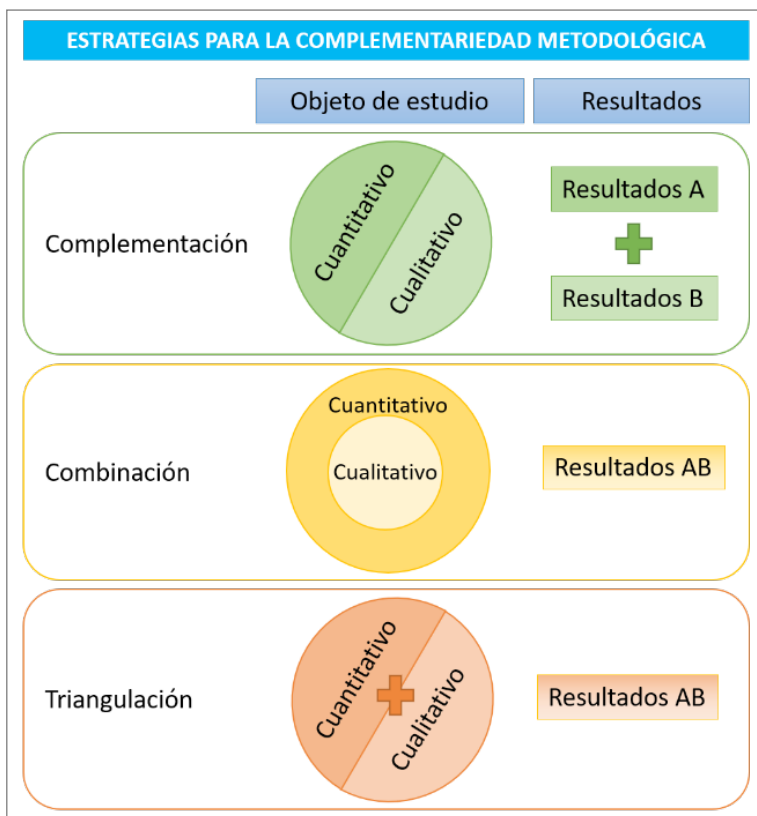


Ilustración 4. Estrategias para la complementariedad metodológica

- a) La *complementación* es una estrategia que se utiliza cuando se aborda un mismo objeto de estudio a través de dos vías diferentes (cuantitativa y cualitativa) generando dos productos finales distintos sobre dicho objeto. Esto nos permite tener dos imágenes de un mismo fenómeno y enriquecen la comprensión de los hechos. El resultado final será un informe en el que se sintetice integrando los resultados procedentes de cada método utilizado.
- b) En la *combinación* se integra uno de los métodos de forma subsidiaria en el otro (el cuantitativo en el cualitativo o viceversa). De esta forma se fortalece la validez compensando las limitaciones a través de la integración compensa las debilidades del otro método.



- c) La triangulación por su parte se utiliza cuando queremos tener una imagen de una misma realidad desde dos polos opuestos. Cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de veracidad. No obstante, como indica (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005):

Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos. (p. 120)

Bajo la lógica de la triangulación se pueden establecer diferenciaciones que están relacionadas con las unidades que se contrastan en la investigación. Así, Denzin (1978, citado por Mora, 2005) identifica cuatro tipos: triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de metodologías y técnicas. Todas ellas son posibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno. Se puede añadir a estos cuatro tipos un quinto denominado triangulación múltiple que se da cuando se conjugan dos o más tipos de los anteriormente citados. A continuación, pasamos a describir brevemente cada una de estas tipologías (Aguilar Gaviria & Barroso Osuna, 2015; Mora, 2005; Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005):

- a) *Triangulación de investigadores.* En la triangulación de investigadores se debe contar con equipos interdisciplinarios que participan en el estudio. Se respeta las aproximaciones que estos realizan con respecto a un problema de investigación común. La participación de investigadores de diferentes disciplinas ayuda a reducir el sesgo que podría obtenerse con un único investigador tanto en la recolección como en el análisis de los datos. La triangulación de investigadores agrega consistencia a los hallazgos.
- b) *Triangulación de teorías.* Es el empleo de varias perspectivas teóricas para analizar un mismo problema. Se realiza mediante el establecimiento de hipótesis desde la teoría. Este tipo de triangulación favorece el entendimiento de un mismo fenómeno desde diferentes suposiciones y premisas que afectan a los hallazgos e interpretaciones que se puedan hacer de un grupo de datos o informaciones.
- c) *Triangulación de datos.* Cuando se utiliza variedad de fuentes de información o informantes respecto a un problema de investigación. Tanto la concordancia

como la discrepancia entre las fuentes es válida en esta tipología. Además de los informantes, se pueden triangular tiempos, espacios y/o contextos.

- d) *Triangulación de métodos*. Se produce cuando para un mismo problema de investigación se utiliza diferentes métodos o técnicas. Este tipo de triangulación favorece una mayor comprensión y profundización del fenómeno en estudio.
- e) *Triangulación múltiple*. Como hemos indicado anteriormente, la triangulación múltiple se da cuando se conjuntan dos o más de las tipologías anteriores.

Estos procedimientos de complementación, combinación y triangulación son cada vez más utilizados en el ámbito de la investigación educativa ya que aporta más potencialidad y riqueza explicativa a los fenómenos socioeducativos. No obstante, como indica Pozo Llorente (2007), la investigación multimétodo presenta otra serie de problemas asociados que hay que tener en cuenta en la investigación: los investigadores deben estar familiarizados con ambos tipos de orientaciones metodológicas; en estas investigaciones hay que tener en cuenta que los tiempos de ejecución son diferentes en cada tipo de investigación (cuantitativa y cualitativa); y los estudios multimétodo suponen un incremento económico en su realización.

Pero no solo nos encontramos con la complementación de métodos cuantitativos y cualitativos, sino que también podemos hacer una complementación de técnicas con la finalidad de ofrecer una visión más amplia del fenómeno estudiado lo que favorecerá la elaboración de unas conclusiones mucho más amplias, exhaustivas y ricas en matices (Herrera Torres & Gallardo Vigil, 2012).

## **2.4. Metodología de investigación socioeducativa**

### **2.4.1. Conceptos claves**

Antes de entrar en presentar la metodología de investigación en el ámbito socioeducativo queremos hacer un alto para establecer una serie de conceptos clave que nos ayuden a acotarlos terminológicamente hablando.

Así, es importante pararnos a hablar de metodología, método y técnica de investigación. Estos términos constituyen los elementos básicos en toda investigación (Pozo Llorente, 2007).

- a) **Metodología:** modo de llevar a cabo una investigación para la generación de conocimiento. Además, es el área de conocimiento que estudia los métodos generales del proceso científico.
- b) **Método:** camino, proceso o sucesión de pasos ordenados que se siguen para analizar, estudiar y comprender los fenómenos. Para llegar a esta meta el método que se debe utilizar es el método científico.
- c) **Técnica:** procedimiento práctico con el que se recorre el camino de la investigación.

### 2.4.2. Modalidades de investigación socioeducativa

En investigación socioeducativa nos encontramos con multitud de clasificaciones de investigación. Pozo Llorente (2007) indica que *las diferentes tradiciones, enfoques, perspectivas o paradigmas de investigación en educación aportan una diversidad metodológica al estudio de la realidad educativa desde diferentes ópticas* (p.54).

Los criterios que se utilizan para la clasificación son arbitrarios y no siempre mutuamente excluyentes; suelen vincularse a criterios significativos de la investigación como finalidad, alcance temporal, profundidad y carácter de la medida. Con fines expositivos y sin ser exhaustivos, señalaremos las más comunes (Latorre, Rincón & Arnal, 2003; Sierra Bravo, 2003):

Tabla 1. *Modalidades de investigación socioeducativa*

Criterio	Modalidad
Finalidad	Básica Aplicada
Alcance temporal	Transversal Longitudinal
Profundidad u objeto	Exploratoria Descriptiva Explicativa Experimental
Carácter de la medida	Cuantitativa Cualitativa
Marco en el que tiene lugar	De Laboratorio De Campo
Concepción del fenómeno de estudio	Nomotética Ideográfica

Criterio	Modalidad
Dimensión temporal	Histórica Descriptiva Experimental
Orientación que asume	Comprobación Descubrimiento Aplicación

Pasamos a describir brevemente cada una de modalidades de investigación en función del criterio:

a) Según la finalidad:

- **Básica:** Se define como aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (Bisquerra, 2014; De la Orden, 1985). Tiene como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos, sin preocuparse de su aplicación práctica. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas amplios y de validez general (Fox, 1981). Tejedor (2004) indica que la tendencia en investigación básica es la realización en el ambiente de campo, es decir, en los contextos naturales.
- **Aplicada:** Tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario. Diversos autores han indicado que en el ámbito socioeducativo es donde se debe realizar investigación para mejorar la práctica (Bisquerra, 2004; Buendía & Hidalgo, 2002; De la Orden, 1985; Tejedor, 2004). Como hemos mencionado en la modalidad anterior, la investigación se realiza en contextos naturales.

b) Según el alcance temporal:

- **Transversal:** Son investigaciones que estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado. Comparan diferentes grupos de edad ( $G_1, G_2, G_3, \dots, G_n$ ) observados ( $O_1$ ) en un único momento. Por ejemplo: número de palabras leídas por minuto por los estudiantes de enseñanza primaria. La muestra se estratifica por cursos.

- Longitudinal: Son investigaciones que estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en distintos momentos o niveles de edad ( $E_1, E_2, E_3 \dots E_n$ ), mediante observaciones repetidas ( $O_1, O_2, O_3 \dots O_n$ ). Los estudios longitudinales se llaman también de panel si se observan siempre los mismos sujetos y de tendencias si los sujetos son distintos. El estudio anterior realizado con los mismos sujetos en distintos momentos sería un estudio longitudinal.
- c) *Según la profundidad u objeto:*
- Exploratoria: Tiene carácter provisional en cuanto que se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación posterior.
  - Descriptiva: Tiene como objetivo central la descripción de los fenómenos. Se sitúa en el primer nivel del conocimiento científico. Utiliza métodos descriptivos como la observación, estudios correlacionales, de desarrollo,...
  - Explicativa: Su objetivo es la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de aquellos.
  - Experimental: Estudia las relaciones de causalidad utilizando la metodología experimental con la finalidad de control de los fenómenos. Se fundamenta en la manipulación activa y el control sistemático. Se aplica a áreas temáticas susceptibles de manipulación y medición.
- d) *Según el carácter de la medida:*
- Cuantitativa: Se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos. Es la modalidad de investigación que ha predominado en educación.
  - Cualitativa: Se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc.); su interés se centra en el descubrimiento de conocimiento, el tratamiento de los datos es básicamente cualitativo.

e) *Según el marco en el que tiene lugar:*

- De laboratorio: Se realiza en situación de laboratorio, lo que conlleva la creación intencionada de las condiciones de investigación con mayor rigor y control de la situación. Los resultados de esta investigación son difícilmente generalizables a las situaciones naturales de los sujetos.
- De campo: El hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines; sin embargo, no permite el riguroso control propio de la investigación de laboratorio. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula se consideran de este tipo.

f) *Según la concepción del fenómeno:*

- Nomotética: Pretende establecer las leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos, orientándose hacia explicaciones generales. Utiliza la metodología empírico-analítica y se apoya básicamente en la experimentación.
- Ideográfica: Enfatiza lo particular e individual. Son estudios que se basan en la singularidad de los fenómenos y su objetivo fundamental no es llegar a leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico.

g) *Según la dimensión temporal:*

- Histórica: Estudia los fenómenos ocurridos en el pasado, reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo, fundamentando su significado en el contexto del que ha surgido. Utiliza el método histórico y se sirve de todo tipo de documentos. La investigación histórica describe, analiza e interpreta los acontecimientos del pasado.
- Descriptiva: Estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio. Se incluyen en esta modalidad gran variedad de estudios cuya finalidad es describir los fenómenos en el momento en que tienen lugar (estudios de desarrollo, de casos, correlacionales, etc.).
- Experimental: El investigador introduce cambios deliberados con el fin de observar los efectos que producen. Dado que media un tiempo entre los cambios introducidos y los efectos observados se considera orientada al futuro.

h) *Según la orientación que asume:*

- Orientada a la comprobación: Es la investigación cuya orientación básica es contrastar teorías. Emplea principalmente la metodología empírico-analítica: métodos experimentales, cuasiexperimentales, ex-post-facto. Su objetivo es explicar y predecir los fenómenos. Utiliza técnicas de análisis cuantitativo y enfatiza el contexto de justificación o verificación.
- Orientada al descubrimiento: Es la investigación cuya orientación básica es generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos (etnografía, interaccionismo simbólico...). Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento.
- Orientada a la aplicación: Investigación orientada a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En el marco de la intervención educativa se orienta a la toma de decisiones (investigación evaluativa) y al cambio o mejora de la práctica educativa (investigación acción, investigación en el aula).

Como indican Rodríguez Gómez y Baldeoriola Roquet (2012), *la complejidad del universo educativo nos recuerda las limitaciones y potencialidades inherentes de los diferentes modos de aproximarnos al fenómeno educativo. No hay método válido 'per se'* (p. 13).

Y Del Rincón (2000) afirma que *uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado* (p. 7).

### **2.4.3. Metodologías y tipos de investigación**

Las diferentes perspectivas metodológicas nos ofrecen diversos tipos de investigaciones para el acercamiento al estudio de un fenómeno. Diversos autores (Bisquerra, 2014; Cohen & Manion, 2002; Del Rincón, La torre, Arnal y Sanz, 1995) establecen las siguientes:

Tabla 2. *Perspectivas metodológicas y tipos de investigación*

Metodologías	Tipos de Investigación
Empírico-Analítica (Cuantitativa)	Experimental Cuasiexperimental Expost-facto
Constructivista (Cualitativa)	Fenomenológica Interaccionismo simbólico Etnografía Teoría fundamentada Etnometodología Fenomenología Estudio de caso Biográfico-narrativa Hermenéutica Histórica
Sociocrítica (Cualitativa)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista Evaluativa Investigación basada en diseño

## 2.5. Enfoques metodológicos de investigación socioeducativa

Como continuación de los epígrafes anteriores, presentamos los tres enfoques que en el campo de la investigación socioeducativa tienen su incidencia. Siguen en la línea de las aportaciones anteriores. Estos enfoques son:

- Enfoque cuantitativo o empírico-analítico
- Enfoque humanístico-interpretativo
- Enfoque para el cambio y la toma de decisiones

A pesar de la dialéctica que se ha generado en torno a estos tres enfoques, debemos entenderlos como partes de una misma dimensión y no como contrapuestos (Hernández Pina, 1995). Como hemos mencionado con anterioridad, en el ámbito de la investigación socioeducativa es cada vez mayor la complementariedad metodológica como modo de acercamiento a los fenómenos sociales y educativos (Herrera Torres & Gallardo Vigil, 2012; Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet, 2012).

Cualquier manual de metodología de investigación intenta presentar de forma ordenada esta diversidad existente, si bien, en función de multitud de variables,



la amalgama de metodologías, métodos y tipo de investigación, no favorecen la comprensión de la situación actual en torno a estas. Por eso, y a modo ilustrativo, presentamos una posible agrupación en torno a la metodología cuantitativa y cualitativa siguiendo la propuesta de varios autores (Colás & Buendía, 1998; Del Rincón et al., 1995; Gutiérrez Pérez, 2010; McMillan & Shumacher, 2005; Pozo Llorente, 2007; Pujadas, 1992):

MODALIDADES, TÉCNICAS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN				
	Cuantitativo		Cualitativo	
MODALIDADES	Experimental Cuasiexperimental Caso único	Descriptivo Comparativo Correlacional Encuesta Ex post-facto	Etnográfico Fenomenológico Estudio de caso Teoría fundamentada Interaccionismo simbólico Etnometodología Biográfico-narrativo	Análisis de conceptos Análisis histórico
	Experimental	No Experimental	Interactivo	No Interactivo
TÉCNICAS	Observación sistemática Test estandarizados Cuestionarios Escala de actitudes Pruebas objetivas Listas de control		Observación participante Técnicas de Encuesta - Entrevista - Grupos de discusión - Técnica Delphi Análisis documental Historia oral - Autobiografías - Biografías - Historias de vida - Biogramas	
	Resumen Introducción Problema de investigación Revisión bibliográfica Hipótesis Metodología Resultados Discusión y conclusiones Referencias bibliográficas		Introducción Metodológica Hallazgos e interpretaciones Conclusiones Referencias bibliográficas	
INFORME				

Ilustración 5. Modalidades, técnicas e informe de investigación

Partiendo de todas estas premisas, pasamos a presentar cada uno de los tres enfoques metodológicos.

Como bien indican Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet (2012)

La metodología resulta fundamental en cualquier proceso de investigación, ya que determina el modo como dicha investigación se desarrolla. El conocimiento de las diversas opciones metodológicas es de gran utilidad para escoger aquella que mejor se adecue a las características de nuestro problema de investigación y a los objetivos planteados. (p. 31)

En este sentido, Latorre, Rincón y Arnal (2003) ya indicaban que

Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador [...] El investigador deberá elegir un método adecuado para los objetivos de su investigación. El problema puede tener una orientación de comprobación, de descubrimiento o de aplicación para la práctica. Puede ir desde la experimentación a la descripción o interpretación de los hechos. [...] El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema de trabajo del investigador. (p. 53)

No obstante, y antes de pasar a cada uno de los enfoques, debemos mencionar aquí la propuesta que Wood y Smith (2017) que defiende que en todo proceso de investigación se debe tener muy en cuenta las consideraciones éticas, pero entendida como transversal a todas las fases de la investigación (diseño, búsquedas, consentimiento, sinceridad, cuidado de los sesgos, así como el posicionamiento que el investigador haga en torno al estudio.

### ***2.5.1. Investigación empírico-analítica en el campo socioeducativo***

La investigación en el campo socioeducativo, desde una perspectiva empírico-analítica, se centra en la recolección de datos cuantitativos que analizados estadísticamente determinan tendencias y otro tipo patrones en los datos, entre ellos las relaciones causales (Herrera Torres & Gallardo Vigil, 2012).

Ballesteros Velázquez (2003) establece que en la investigación en educación social en esta orientación metodológica se puede estructurar como respuesta a tres preguntas: ¿Qué se da? (metodología descriptiva), ¿Junto a qué se da? (método correlacional y método comparativo-causal) y ¿Por qué se da? (método experimental). Por su parte, Pozo Llorente (2007) la engloba en torno a dos grandes bloques, por un lado, la investigación de corte experimental y cuasiexperimental y, por otro, la investigación descriptiva que englobaría las metodologías comparativo-causales, las de tipo descriptivo-analíticas y las correlacionales. Como hemos podido comprobar en la *Ilustración 5*, nosotros también hemos realizado nuestra agrupación en función de lo que otros autores han ido estableciendo (Colás & Buendía, 1998; Del Rincón et al., 1995; McMillan & Shumacher, 2005; Pujadas, 1992). Nuestra división se ha realizado en torno a si la metodología se puede englobar dentro de la experimental o de la no experimental.

Como indican Jiménez Jiménez y Tejada Fernández (2004, p. 39), las modalidades de investigación dentro de la investigación empírico-analítica tienen un denominador común, el método científico. Este método se caracteriza por:

- a) La visión analítica de la realidad permitiendo segmentación.
- b) La identificación de esos fragmentos como variables operativizables y cuantificables mediante procedimientos objetivos y de cuantificación.
- c) El planteamiento de las hipótesis, una vez identificado el problema expuesto de tal forma que permita el aporte de evidencias de posible réplica.
- d) Dependiendo de la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, la intención o la posibilidad de intervención del investigador en cuanto al control y manipulación de la realidad, las variables son catalogadas como intervinientes (se considera que su influencia es despreciable, insignificante o no posible de control y manipulación), independientes (aquellas que serán controladas y manipuladas) y dependientes (aquellas sobre las cuales, por relación causal, sufren modificaciones o no por efectos de las anteriores). Estas diferentes opciones y/o posibilidades que permiten al investigador, de forma deliberada, manipular y controlar esa realidad se denominan experimentos.
- e) Dependiendo del tipo de control dan origen a diferentes tipos de estudios, metodología o diseños: experimental, de caso único, cuasiexperimental, *ex post facto* y descriptivos.

### 2.5.1.1. Tipos de investigación cuantitativa

Como indica Corona Lisboa (2016), en la investigación cuantitativa el investigador realizar una medición de las variables en función de los objetivos de investigación; en algunos casos, también se realiza la manipulación de la variable independiente, esto dependerá de la naturaleza del estudio; tras la obtención de los datos y resultados de la investigación se le aplican diversas pruebas estadísticas para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las diversas variables que se han medido.

Diversos autores (Cazau, 2006; Pacheco Espejel & Cruz Estrada, 2006) tipifican la investigación cuantitativa en torno a cuatro tipos: predictiva, descriptiva, correlacional y explicativa; por su parte, otros autores optan por distinguir entre descriptiva, correlacional, explicativa y experimental (Restrepo Gómez, 1996); e

incluso como exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Morlote & Celiseo, 2004).

En nuestro caso vamos a optar por organizar los tipos de investigación en dos grandes bloques: investigación de corte experimental e investigación de corte no experimental.

#### **2.5.1.1.1. Investigación de corte experimental**

La investigación de corte experimental engloba la investigación experimental y la cuasiexperimental. Además, también está incluida la de caso único.

Como hemos indicado anteriormente, esta metodología pretende dar respuesta al interrogante de ¿Por qué se da? (Ballesteros Velázquez, 2003); Pretende explicar si los cambios acontecidos en la variable dependiente se deben o no a la manipulación realizada sobre la variable independiente. Por tanto, algunas características de este tipo de investigación son el control y la asignación al azar de la muestra a los grupos y tratamiento experimentales (variable independiente).

No obstante, podemos encontrarnos con situaciones, especialmente en el campo educativo y social, en las que es imposible cumplir con estos requerimientos, por lo que la investigación se realiza en contextos naturales. En estos casos se opta por investigaciones centradas en diseños cuasiexperimentales en los que la experimentación no se puede realizar directamente.

En cuanto a los presupuestos teóricos, esta investigación pretende conocer los fenómenos naturales y sociales. En la investigación de corte experimental, describir, explicar, predecir y controlar son las características que lo sustentan. Por tanto, estamos ante una investigación científica en la que la actividad investigadora es sistemática, controlada, empírica y crítica (Pozo Llorente, 2007).

Buendía (1992) indica que la influencia que el positivismo ha tenido sobre las ciencias sociales nos ha llevado a asumir los siguientes postulados:

- a) Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.

- b) Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- c) Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- d) Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- e) Toda ciencia se plantea los mismos tipos de objetivos: explicación, la predicción y el control.

Como indica Márquez Pérez (2013)

en el intento de suprimir la interacción entre investigados e investigadores como garantía de la objetividad científica confirma la confianza en la continuación del empleo del enfoque experimental en las ciencias sociales pero esta vez acompañado de modelos estadísticos de base matemática altamente formalizados gracias a la inclusión de la lógica en el lenguaje empleado en las definiciones operativas. (p. 30)

Bajo estas premisas, el proceso de investigación debe dar respuesta a tres niveles básicos para afrontar todo problema de investigación socioeducativo desde una perspectiva positivista (Arnau, 1989; Dendaluze, 1995):

- a) Nivel teórico-conceptual. En este nivel se establece el planteamiento del problema, la revisión bibliográfica y la formulación de hipótesis. Es un nivel eminentemente teórico.
- b) Nivel técnico-metodológico. Es el nivel en el que se especifica el método de investigación y debe dar respuesta a las variables, la muestra, el diseño y los instrumentos de recogida de datos.
- c) Nivel estadístico-analítico. En este nivel se realiza el análisis de datos y las conclusiones de la investigación.

Según Sanz Martín (2014), la investigación experimental se puede describir en torno a seis características:

- a) Equivalencia estadística de los sujetos en diversos grupos que normalmente se han formado al azar.
- b) Comparación de dos o más grupos de datos.
- c) Manipulación, por parte del investigador, de la variable independiente.
- d) Medición de la o las variables dependientes.

- e) Uso de estadísticos inferenciales.
- f) Control máximo de las variables extrañas.

Cazau (2006) indica que cuando en la investigación experimental se suelen comparar dos grupos:

Una vez extraída una muestra de una población, dentro de la misma se seleccionan al azar dos grupos: el grupo experimental y el grupo de control. Se llama grupo experimental al que se somete a la influencia del posible factor causal que interesa (X), o sea a la influencia de la variable independiente o experimental, y se llama grupo de control a cualquier otro grupo usado como referencia para hacer comparaciones. (p 40)

#### 2.5.1.1.2. Investigación de corte no experimental

La investigación de corte no experimental, en contraposición de la experimental anteriormente presentada, hace referencia al papel que el investigador toma. En este tipo de investigación se limita a observar los acontecimientos y no se realiza ningún tipo de intervención. También se denomina *ex post facto*.

En la investigación no experimental no hay ninguna manipulación de la variable independiente ni se ejerce un control sobre esta dado que el fenómeno estudiado ya ha sucedido al igual que sus efectos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Así pues, lo que hace es describir las relaciones que existen entre las diversas variables de estudio (Salkind, 1999).

En contraposición con la investigación experimental, la investigación no experimental presenta mayor validez externa porque se ha realizado en la realidad, en un contexto natural, frente a los estudios experimentales que disponen de mayor validez interna (Gómez, 2006). Para ampliar la información sobre la validez interna y externa se puede consultar el apartado “2.5.1.3. Diseños de investigación cuantitativa”.

Como indica Pozo Llorente (2007), no existe unanimidad en torno a qué tipos de investigación se pueden englobar bajo un epígrafe de investigación que no sea experimental. Ávila Baray (2006) alude a que se puede utilizar diversos criterios para definir la investigación; así, si nos centramos en clasificar las investigaciones

en función del periodo de tiempo en el que ocurren, podríamos hablar de investigaciones transversales o longitudinales; si por el contrario se utiliza el criterio de los objetivos, podríamos estar hablando de investigaciones de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional.

Diversos autores clasifican la investigación cuantitativa en exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas (Bernal Torres, 2010; Rojas Cairampoma, 2015; Díaz Narváez, 2014; McMillan & Schumacher, 2005; Salinas, 2012; Tam, Vera & Oliveros, 2008). Las explicativas estarán relacionadas con la investigación experimental que anteriormente hemos presentado. Dentro de las investigaciones descriptivas, podemos distinguir y en función de la estrategia de recogida de datos podemos incluir las investigaciones observacionales y la investigación por encuesta.

Como se puede observar, y a pesar de las diversas clasificaciones, una cuestión queda clara, es la existencia de otro tipo de investigación de carácter cuantitativo, diferente a la experimental que utiliza descripciones precisas y cuidadosas en referencia a los fenómenos socioeducativos y en el que el papel del investigador es pasivo, sin que realice ningún tipo de manipulación. Esta no manipulación puede deberse a que las variables son intrínsecamente no manipulables, a que la manipulación de las variables sería poco ética o porque ya haya acontecido el fenómeno que se desea observar y la investigación comienza tras este (Pozo Llorente, 2007).

Por todo ello, la investigación no experimental no está destinada a producir explicaciones causales entre las variables, propias de la investigación experimental, sino que nos permite poner a prueba nuestra hipótesis sobre si ciertos fenómenos se hallan relacionados, cómo es su intensidad y su dirección, pero no en los términos de causa-efecto (Pievi & Bravin, 2009).

Entre los métodos no experimentales podemos considerar los siguientes: descriptivos, comparativos, y correlacionales. La elección de del tipo de investigación depende del objeto de estudio, las hipótesis que formulen y la concepción epistemológica del investigador.

#### **2.5.1.1.2.1. Investigación descriptiva**

La investigación descriptiva se caracteriza por un enfoque exploratorio de los problemas de investigación y se constituyen como un nivel básico de investigación previa de otros tipos de investigación (correlacional, predictivo o experimental). En este tipo de investigación se describen los elementos característicos, distintivos y particulares de las personas, situaciones o cosas objeto de nuestro estudio (Cerdeña, 1998). Por tanto, se mide o se recoge información de manera independiente y su objetivo no es indicar cómo se relacionan; No hay manipulación de la variable independiente, sino que se describe la situación actual o pasada del fenómeno de estudio.

Dentro de la investigación descriptiva se incluyen diversos enfoques de investigación entre los que podemos destacar la investigación histórica, los estudios de desarrollo, la investigación por encuesta y los estudios observacionales (Pozo Llorente, 2007).

#### ***Investigación histórica***

La investigación histórica pretende reconstruir el pasado de forma objetiva a partir de evidencias documentales y fiables. Se utilizarán fuentes primarias (documentos originales o personas que han experimentado personalmente el fenómeno de estudio) y secundarias (documentos de segunda mano o personas que aun no estando presentes cuando la ocurrencia del fenómeno de estudio, tienen cierto conocimiento de este); los datos se someterán a una crítica interna y externa.

La investigación histórica presenta entre sus funciones la de describir, clasificar y explicar (Iafrancesco, 2003). Entre sus aportaciones más significativas en el ámbito educativo como explica Pozo Llorente (2007) son:

1. facilita soluciones a problemas contemporáneos buscados en el pasado,
2. arroja luz sobre tendencias presentes y futuras,
3. carga el acento sobre la importancia relativa y los efectos de las distintas interacciones que se van a encontrar entre las diferentes generaciones,
4. el estudio histórico de una idea o institución educativa puede ayudarnos a entender gran parte de los problemas y dificultades educativas que se plantean a lo largo del tiempo acerca de ese tópico o en el seno de esa institución. (p. 80)



### ***Estudios de desarrollo***

Dentro de los estudios de desarrollo podemos hablar de estudios longitudinales, estudios transversales y estudios de cohortes (Pozo Llorente, 2007; Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2012).

- *Estudios longitudinales*: son estudios que se realizan con los mismos sujetos durante un espacio de tiempo (McMillan & Shumacher, 2005). El investigador analiza los cambios que han acontecido por el paso del tiempo de características, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades o la relación entre estas (Hernández Samperi, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).
- *Estudios transversales*: estos estudios se centran en analizar en un mismo momento a diferentes sujetos siendo mucho más rápidos que los anteriores (Pozo Llorente, 2007). Además, la medición se realiza una única vez (Mortore & Celiseo, 2004).
- *Estudios de cohortes*: los estudios de cohortes o de evolución de grupo persigue examinar los cambios que se produce en un grupo específico a lo largo del tiempo vinculados de alguna manera o identificados por una característica común (edad, época, región...) (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### ***Investigación por encuesta***

Estamos ante un tipo de metodología muy extendida en las ciencias sociales, llegando a tomar un lugar privilegiado frente a otros tipos de investigaciones. Aunque esta metodología puede incluirse dentro del paradigma cuantitativo (si se utilizan cuestionarios) o en el paradigma cualitativo (si se utilizan entrevistas). En este apartado nos centramos en la investigación por encuesta desde el enfoque cuantitativo dejando la entrevista y la técnica Delphi para el enfoque cualitativo (Ver “Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa”).

En este tipo de investigación se selecciona a una muestra de participantes sobre los que se recoge información en torno a las variables de interés como pueden ser actitudes, creencias, valores, comportamientos, opiniones, etc. (McMillan & Shumacher, 2005).

El uso de la investigación por encuesta tiene ventajas en las siguientes situaciones (Buendía, 1997a, p. 120):

- a) Cuando se requiere generaliza los resultados a una población definida, por ser mayor el número de elementos que forman la muestra que en otras metodologías, el desfase reproducido entre la muestra seleccionada y la población definida es menor.
- b) Es una importante alternativa cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos.
- c) Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados puede no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.

Las técnicas de investigación más utilizadas dentro de la investigación por encuesta son los cuestionarios, las entrevistas, las pruebas estandarizadas, así como las escalas de actitudes. No es objetivo de este apartado hablar de estas técnicas por lo que para ampliar la información se debe consultar el apartado “2.5.1.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en investigación cuantitativa” En la investigación por encuesta los procesos de muestreo toman un lugar relevante, para más información sobre el muestreo puede consultarse el epígrafe “2.5.1.4. Población y muestra en investigación cuantitativa”.

En el caso de no dispone de un cuestionario ya estandarizado que nos sirva como instrumento de recogida de datos y que el propio investigador deba diseñarlo, Alvira Martín (2011), indica cuáles serían los pasos para su elaboración:

- a) *Planteamiento del cuestionario (diseño)*: para poder plantear el diseño del cuestionario, el investigador tiene que tener ya definidos los objetivos, las hipótesis, metodologías complementarias, el tiempo y el presupuesto, entre otros elementos. A partir de ahí, ya puede plantear preguntas utilizando para ello diversos tipos, formatos, orden y su precodificación.
- b) *Revisión por expertos*: se debe recurrir a un grupo de expertos, entre 4 y 5, que no estén implicados en el estudio para que a partir de los objetivos de la investigación puedan reflexionar sobre el borrador de cuestionario. Puede utilizarse listas de chequeo o a través de valoraciones de cada una de las preguntas o ítems del cuestionario. Esta lista de categorías que los expertos deben de valorar son las siguientes:
  - *Suficiencia*: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.

- *Claridad*: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- *Coherencia*: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- *Relevancia*: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.

Una vez recibida la valoración de los expertos, se podrá terminar de diseñar el cuestionario con todas las propuestas recibidas y así poder comenzar con el estudio. No obstante, también sería conveniente realizar una prueba piloto que pueda ayudar a encontrar posibles disfunciones en la recogida de la información.

### ***Estudios observacionales***

Junto a la investigación por encuesta, la investigación observacional se ha convertido en un método propio de acceso al conocimiento. La observación ha estado en la base de todo proceso de investigación, pero su sistematización ha propiciado que se entienda este tipo de estudios como una metodología propia.

Arnau, Anguera y Gómez (1999) afirman que *la observación constituye uno de los principales procedimientos para llegar a la validación empírica de los postulados teóricos; de ahí que se convierta en elemento último de contrastación gracias al cual el conocimiento adquiere el atributo de objetividad* (p. 7).

Buendía (1997b) define la metodología observacional como

*un procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, y que tras el registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos podemos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó.* (p. 160)

Como coeficiente de consistencia interna de los datos se utiliza el acuerdo. El coeficiente de acuerdo se establece a partir del grado en el que dos o más observadores están de acuerdo sobre lo que han visto, escuchado o evaluado (McMillan & Shumacher, 2005).

Los diseños observacionales se configuran a partir de tres criterios clave (Anguera, Blanco-Villaseñor & Losada, 2001; Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández & Losada, 2011):

- a) *Las unidades del estudio*: no deben confundirse con los participantes. Puede ser *ideográfico* cuando se estudia un caso o varios casos cuando estos tengan un vínculo estable; o puede ser *nomotético*, cuando hay pluralidad de casos sin vínculo relevante entre ellos o queremos estudiarlos de forma separada.
- b) *La temporalidad*: en cuanto a la temporalidad se dispone de dos posibilidades. Cuando las observaciones se realizan en una única sesión estaremos ante un estudio *puntual*, si por el contrario se alargan en el tiempo será un estudio de *seguimiento*.
- c) *La dimensionalidad*: este tercer criterio está relacionado con los *niveles de respuesta*. Si el nivel de respuesta tiene una única dimensión estaremos ante un diseño *unidimensional*, por el contrario, si ese nivel de respuesta tiene varias dimensiones nuestro diseño será *multidimensional*.

De la unión de estos tres criterios podemos obtener un total de ocho diseños observacionales. En la siguiente ilustración, mostramos las combinaciones posibles a partir del cruce de criterios:



Ilustración 6. Diseños observacionales

En la investigación observacional los instrumentos de recogida de datos se construyen a medida, *ad hoc*, y como indica Anguera y Blanco-Villaseñor (2006) se utilizan para el registro o bien el sistema de categoría o bien el formato de campo, que son los dos tipos básicos para registro.

Como indica Tójar y Serrano (1995), a la hora de registrar una conducta, a través de la observación, podemos hacerlo a través de tres criterios: la frecuencia, el orden y la duración. En este sentido, Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández y Losada (2011) indican para cada criterio lo siguiente:

- a) *Frecuencia*: consiste en recoger todas las ocurrencias de una conducta. Será el conteo de presencia o ausencia de esta.
- b) *Orden*: el registro del orden o secuencial de la conducta nos añade un valor más a la observación, ya que el simple conteo de podría hacer igual dos sesiones de observación que se podrían establecer como distintas si se tiene en cuenta este criterio del orden de aparición de las conductas.
- c) *Duración*: este tercer criterio añade la duración de la conducta lo que le confiere al registro una mayor riqueza en información, pues ya incorpora la frecuencia y el orden en sí.

Tomando como base estos tres criterios y siguiendo a diversos autores (Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández & Losada, 2011; Buendía, 1997; Tójar & Serrano, 1995), podemos distinguir cuatro tipos de datos observaciones, en función de si existe o no tiempo y si existe o no concurrencia en la aparición de las conductas observadas.

Tabla 3. *Tipos de datos en metodología observacional*

		OCURRENCIA	
		Secuenciales	Concurrentes
BASE	Evento	I	II
	Tiempo	III	IV

Según la tabla anterior los tipos de datos serían:

- a) *Datos tipo I*: En este tipo de datos el investigador anota el orden de aparición de las conductas, sin tener en cuenta la duración. Las conductas serán mutuamente excluyentes.

- b) *Datos tipo II*: Al igual que los datos tipo I el investigador anota la aparición de conductas, si bien en este caso no serán mutuamente excluyentes, pudiendo aparecer dos conductas a la vez.
- c) *Datos tipo III*: En este caso estamos ante un tipo de datos igual que los tipo I pero al que se añade la duración de las conductas, es decir, se anota la aparición y además la duración. Las categorías son mutuamente excluyentes.
- d) *Datos tipo IV*: Como ocurre en el caso anterior, este tipo de datos provienen de los datos tipo II, al que se le añade la duración de la ocurrencia. Las categorías en este tipo de datos no son mutuamente excluyentes.

En metodología observacional, cuando se habla de técnica de muestreo nos estamos refiriendo a las técnicas de registro, como señala Buendía (1997) son dos los métodos de muestreo: muestreo de tiempo y muestreo de evento. En este sentido, indica la autora que *en función del mayor o menor grado de sistematización de la situación de muestreo* (p. 170) podemos hablar de muestre *ad libitum*, muestreo focal, muestreo de todas las ocurrencias de alguna conducta y muestreo temporal.

- a) *Muestreo ad libitum*: utilizado principalmente en la investigación exploratoria. Es un muestreo informal y asistemático en el que el observador anota libremente todos los acontecimientos o conductas que ocurren. No hay ningún objetivo establecido para la anotación de las conductas.
- b) *Muestreo focal*: en este tipo de muestreo ya se ha establecido el foco de observación en cuanto al tiempo, y las acciones que van a ser observadas. Se anota la secuencia de las conductas observadas. Es preferible su uso en la observación de un sujeto.
- c) *Muestreo de todas las ocurrencias de algunas conductas*: es similar al anterior, pero en el que se observa un grupo. Es muy riguroso y no siempre es posible su uso. Se registra la tasa de ocurrencia, pero también la simultaneidad de conductas.
- d) *Muestreo temporal*: en este muestreo se registra la ocurrencia o no de la conducta de un individuo, así como la duración de esta. Se realice durante periodos cortos de observación que se repiten sucesivamente.

#### 2.5.1.1.2.2. Investigación comparativo-causal

También denominada *explicativo-causal*, este tipo de investigación intenta explicar el grado de dependencia o las relaciones de causalidad entre dos o más grupos de variables. Las variables independientes no pueden ser manipulables, si bien sí que

puede ser seleccionadas. Además, el investigador no puede asignar a los sujetos de forma aleatoria, por lo que se realizan en contextos naturales. Por tanto, podemos incluir este tipo de investigación dentro de la metodología no experimental y a su vez en la investigación de tipo *ex post-facto*.

El investigador intenta explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos, aunque el conjunto de variables que el investigador estudia como posible causa de los cambios observados en la variable criterio no son manipulables, y como mucho solo admiten la posibilidad de seleccionarlás. En muchos casos, aun siendo una variable manipulable, puede que, por razones de ética, economía, o distorsión de los contextos educativos, no sea conveniente la experimentación. (Gutiérrez Pérez, 2010, p. 10)

En este tipo de estudios la finalidad es poder examinar si el valor de la variable dependiente en un grupo difiere del valor de la misma variable en otro grupo (McMillan & Shumacher, 2005). De ahí que se denomine investigación comparativa.

Se intenta probar hipótesis causales que son las que dirigen la investigación, por lo que se busca poder comprobar si se cumple o no nuestra hipótesis de partida. En este tipo de investigación el análisis de datos será de tipo multivariado para poder dar respuesta a la hipótesis, así como los análisis a través del estadístico *t* y el análisis de varianza.

#### 2.5.1.1.2.3. Investigación correlacional

La investigación correlacional pretende detectar la relación existente entre diversas variables, si bien no puede mostrar la relación causa-efecto, sí que muestra que las variaciones que existen en unas variables afectarán directamente a otras. Por tanto, se puede establecer la magnitud y sentido de la relación. En el caso de conocerse estos factores, se podrá predecir, con mayor o menor exactitud, el valor aproximado de una variable en función del valor que se tiene en otra. En este caso podemos afirmar que la investigación correlacional tiene un valor explicativo, aunque este sea parcial.

Este tipo de investigación utiliza el índice numérico denominado coeficiente de correlación como una medida de fortaleza de la relación existente entre dos

variables (Salkind, 1999). Esta correlación lo único que establece es la relación entre variables, pero no explica la causa de la relación, es decir, que se establece la correlación y la predicción en la asociación entre las variables, pero no las relaciones de causalidad.

Algunas de las características de este tipo de estudios se resumen en las siguientes (Pozo Llorente, 2007):

- a) El investigador trabaja en marco naturales ya establecidos y en funcionamiento.
- b) No se da manipulación previa de las variables con las que se trabaja.
- c) Están destinados a la prueba de hipótesis, es decir, a la búsqueda de correlaciones que permitan corroborar teorías o ponerlas en tela de juicio.
- d) Intenta hallar explicaciones mediante el estudio de las relaciones entre variables.
- e) Posibilitan la predicción a partir de modelos de regresión. (p. 91)

Como indica Hernández, Fernández y Baptista (2014),

las mediciones de las variables que se van a correlacional provienen de los mismos casos o participantes, pues no es lo común que se relaciones mediciones de una variable hechas en ciertas personas, con mediciones de otra variable relacionadas en personas distintas. (p. 93)

Para la evaluación del grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales se tienen que medir primeramente las variables y después cuantifica, analizar y establecer las vinculaciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Estas vinculaciones nos indican si las variables varían de forma conjunta, pero no nos facilitan información sobre cuál puede ser la causa y cuál el efecto (Gutiérrez Pérez, 2010). En este tipo de estudios podemos encontrarnos con *estudios correlacionados bivariados* y con *estudios predictivos* (McMillan & Shumacher, 2005). A mayor número de variables incluidas en el estudio más complejo será el análisis de la información obtenida (Gómez, 2006).



### 2.5.1.2. Las variables: definición, taxonomía y medición

En páginas anteriores hemos venido hablando de variables dependientes y variables independientes. En este apartado vamos a pararnos para explicar qué son las variables, su taxonomía y su medición.

Una variable es aquella característica que puede ser observable y por tanto medible y que puede tomar diferentes valores o categorías. Frente al concepto de variable tenemos el de constante. Una constante, por tanto, es una característica que solo puede tomar un valor único. En muchas ocasiones las variables aparecen como constructos, imposibles de medir, y ante esto el investigador debe operativizarlas, es decir, especificar cómo se observará y se medirá esta.

A todo el conjunto de estados o valores que puede tomar una variable en una investigación, y que ha sido definido por el investigador, lo llamaremos sistema de categorías de la variable, y debe cuidarse que todo sistema elaborado por un investigador sea exhaustivo, es decir, que todo posible estado de la variable en estudio debe estar incluido en alguna categoría de nuestro sistema, y excluyente, es decir que no podrá existir un estado de la variable que se encuentre simultáneamente en dos categorías diferentes. (Gómez, 2006, p. 7)

Las variables pueden clasificarse desde cuatro criterios:

- a) *Desde el punto de vista teórico explicativo*: según este criterio las variables pueden clasificarse en *variable estímulo*, *variable respuesta* y *variable orgánsmica*. La variable orgánsmica hace referencia a características del organismo tales como la edad y el sexo entre otras.
- b) *Por criterio metodológico*: según este criterio las variables pueden organizarse como *variables independientes*, *variables dependientes* y *variables extrañas*.
  - Las primeras, las independientes, son las variables que el investigador va a manipular. No obstante, es importante indicar que no siempre se podrá manipular una variable, por lo que en el caso en que no pueda ser manipulable el investigador seleccionará los casos o sujeto. Por tanto, las variables independientes podemos dividir las en *variables activas*, cuando el investigador sí que puede manipular directamente la variable (ejemplo: ruido); o *variables atributivas*, cuando el investigador no

puede manipular, sino que representan atributos pre-existentes en los sujetos, por tanto solo se seleccionar sujetos que tengan el atributo de estudio (ejemplo: sexo).

- La *variable dependiente* hace referencia a aquella que el investigador quiere medir.
  - Las *variables extrañas* son aquellas que pueden contaminar la investigación mostrando cambios en la variable dependiente y que equivocadamente podamos atribuir a la variable independiente.
- c) *Según la naturaleza de las variables*: en cuanto a este criterio pueden ser calificadas en *variables cualitativas* y *variables cuantitativas*.
- Las variables cualitativas miden cualidades de los objetos o personas de nuestra investigación. Pueden ser *dicotómicas* que es cuando la variable solo tiene dos opciones de respuesta (ejemplo: sexo - hombre/mujer) o *politómicas* que serán aquellas en las que existen más de dos opciones de respuesta (ejemplo: religión: cristianismo, judaísmo, islamismo, budismo e hinduismo). En ocasiones, el investigador necesita convertir una variable politómica en dicotómica, para ello utiliza el proceso de dicotomización (ejemplo: tomando la variable de religión anterior la dicotomizamos en religión monoteísta y no monoteísta).
  - Las variables cuantitativas son aquellas que pueden cuantificarse. Pueden ser *continuas* y *discretas*. Continuas serán cuando la variable puede dividirse en muchos casos, incluso llegar al infinito (ejemplo: temperatura) y discretas cuando solo se puede medir con valores unitarios enteros, si división fraccionaria (ejemplo: número de hijos).
- d) *Según la escala de medida*: en función de este criterio las variables pueden medirse a través de cuatro niveles: nominales, ordinales, de intervalo y de razón.
- *Nominal*: en este nivel los sujetos pueden clasificarse en torno a una categoría específica. Las categorías deben ser exhaustiva y mutuamente excluyentes, esto quiere decir que todos los sujetos se pueden incluir en alguna opción de respuesta de la categoría y que no pueden ser clasificados en más de una categoría (ejemplo: variable sexo - hombre/mujer). Con las variables nominales solo se puede realizar conteo de frecuencias de cada categoría y utilizar estadísticas no paramétricas para su análisis.

- *Ordinal*: con este nivel los sujetos pueden ser ordenados de mayor a menor o viceversa de acuerdo con alguna característica de la variable (ejemplo: orden de llegada a una meta). También se utiliza estadística no paramétrica.
- *De intervalo*: aquí se asigna numerales a los sujetos de acuerdo con la cantidad de la variable que posean. Las variables son continuas y el cero es relativo en esta escala (ejemplo: coeficiente intelectual). Se puede aplicar la estadística paramétrica como el promedio, desviación típica, análisis de varianza, etc.
- *De razón*: existe el cero absoluto, es decir, la ausencia de la característica (ejemplo: nivel de ingresos de la unidad familiar).

En función de la naturaleza de la variable y de la escala de medida se podrán realizar diversos análisis con las puntuaciones o valores obtenidos. Para ampliar información sobre el análisis se puede ver el apartado “2.5.1.6. El análisis de datos en la investigación cuantitativa”.

### 2.5.1.3. Diseños de investigación cuantitativa

En la investigación experimental el diseño de investigación cumple un papel fundamental ya que incluye las secuencias de acción que debemos seguir durante la investigación además de los procedimientos estadísticos que debemos realizar con los datos recogidos (Pozo Llorente, 2007).

Según Cox (1958) un buen diseño de investigación debe reunir una serie de requisitos:

1. *Ausencia de error sistemático*. Para ello, el investigador debe controlar las variables extrañas y partir de grupos de sujetos equivalentes, es decir, elegidos al azar. También con la asignación al azar de los tratamientos.
2. *Precisión*. Es importante realizar una selección de las puntuaciones que realmente muestran las diferencias en los grupos de estudio.
3. *Validez*. Dentro de la validez podemos hablar de dos tipos:
  - *Validez interna*. Este tipo de validez hace referencia a que los cambios que han ocurrido en la variable dependiente se deban a la variable

independiente. Es importante por tanto el control de las variables extrañas.

- *Validez externa.* Esta hace referencia a la generalización de los resultados, por lo tanto, los sujetos deben ser representativos de la población extraída.

Como indica Pereda (1987), *se debe dar siempre preferencia a la validez interna sobre la externa; porque siempre será preferible saber algo, aunque no se pueda generalizar, que generalizar algo que no se sabe* (p. 262).

4. *Simplicidad.* Se debe utilizar siempre el diseño más simple. Es mejor diseñar un experimento con pocos objetivos y bien definidos que responder a demasiadas preguntas ya que esto puede llevar a complicar el diseño, así como el manejo del experimento.
5. *Posibilidad de determinar un grado de incertidumbre a las conclusiones obtenidas.* Este criterio es el único de naturaleza estadística. A través de la estadística inferencia podemos aceptar o rechazar nuestra hipótesis de partida, lo que nos lleva a poder establecer un grado de incertidumbre en nuestras conclusiones en función del nivel de confianza que establezcamos en el análisis de datos pertinente.

#### 2.5.1.3.1. Clasificación de los diseños en la investigación cuantitativa

Los diseños de investigación se pueden clasificar en torno a cuatro bloques atendiendo a la situación experimental, el número de variables independientes y dependientes, a la técnica de formación de los grupos experimentales y atendiendo al grado de control y validez.

La mayoría de los manuales consultados sobre la clasificación de los diseños se centran en presentar los incluidos en el *criterio de control y validez*, por lo que nosotros también nos centraremos en esta tipología para mostrar los diseños. Como hemos indicado, de menor a mayor validez interna, los diseños se pueden dividir en preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales.

CLASIFICACIÓN DE LOS DISEÑOS		
Criterio	Tipos	Características
SITUACIÓN EXPERIMENTAL	Intergrupo o intersujetos	Aplicación de tratamientos A cada sujeto se le aplica un único tratamiento experimental A todos los sujetos se le aplican todos los tratamientos A unos sujetos se les somete a un tratamiento y a otros a todos
	Intragrupo o intrasujetos	
	Mixtos	
NÚMERO DE VARIABLES	Univariado-Univariado	Número de variables independientes y dependientes Una variable independiente y una variable dependiente Más de una variable independiente y una variable dependiente Una variable independiente y más de una dependiente Más de una variable independiente y dependiente
	Multivariado-Univariado	
	Univariado-Multivariado	
	Multivariado-Multivariado	
FORMACIÓN DE GRUPOS	Aleatorios	Cómo se forman los grupos Los sujetos se asignan al azar a los grupos Se homogeneizan los grupos antes de aplicar el tratamiento Se recurre a una variable extraña que pueda incluir para aparejar sujetos
	De bloques	
	Apareados	
CONTROL Y VALIDEZ	Preexperimentales	Validez interna Menor validez interna Validez interna intermedia Mayor validez interna
	Cuasiexperimentales	
	Experimentales	

Ilustración 7. Clasificación de los diseños

Castro (1980) establece que los diseños experimentales cumplen con una serie de criterios:

- a) Comparación entre dos series de datos.
- b) Intervención del experimentador, tanto en la aplicación de tratamiento como en la asignación de sujetos.
- c) Correspondencia entre los valores de la variable dependiente y el evento medido.
- d) Manipulación directamente de la variable independiente.
- e) Control o mantenimiento constante de posibles variables extrañas o contaminadoras.

Igualmente indica que si no se cumple estos requisitos estaremos ante diseños cuasiexperimentales o preexperimentales.

Para la presentación de los siguientes diseños de investigación partimos de la propuesta de diversos autores (Bisquerra, 2014; Hernández, 1997; Latorre, Rincón & Arnal, 2003; León & Montero, 1997, 2003).

No obstante, y antes de pasar a presentar los distintos tipos de diseños atendiendo a su validez interna debemos aclarar la nomenclatura que se utiliza para la diagramación de los diseños y que está consensuada por la comunidad científica (Pozo Llorente, 2007).

Tabla 4. *Nomenclatura utilizada en la diagramación de los diseños*

Nomenclatura	Descripción
O	Indica la medida de la variable dependiente de nuestro estudio. Hace referencia a la <i>observación</i> de dicha variable y puede aparecer con un subíndice que expresa la posición de la medida en el diseño.
X	Indica el <i>tratamiento</i> o variable independiente de nuestro estudio.
R	Con esta letra se expresa que los sujetos han sido elegidos al <i>azar</i> y asignados igualmente a los grupos experimental y control.
GE	Indica que es el <i>grupo experimental</i> .
GC	Indica que es el <i>grupo control</i> .

#### 2.5.1.3.1.1. Diseños preexperimentales

Estos diseños presentan una validez muy débil y los resultados no permiten la realización de inferencias causales. Hernández (1997) indica que

este tipo de diseños se caracterizan por un bajo nivel de control y, por tanto, baja validez interna y externa. El inconveniente de estos diseños es que el investigador no puede saber con certeza, después de llevar a cabo su investigación, que los efectos producidos en la variable dependiente se deben exclusivamente a la variable independiente o tratamiento. Sin embargo, este tipo de diseños son los únicos aplicables en determinados tipos de investigaciones educativas. (p. 94)

En la siguiente ilustración se presentan los tipos de diseños preexperimentales.

DISEÑOS PREEXPERIMENTALES		
Denominación	Diagramación	Características
DISEÑO DE UN SOLO GRUPO CON POSTEST	X O	No hay comparación de grupos. Puede afectar la historia, la maduración y selección diferencial de los sujetos
DISEÑO DE UN SOLO GRUPO CON PRETEST Y POSTEST	O <sub>1</sub> X O <sub>2</sub>	No hay comparación de grupos. Puede afectar la historia, la maduración, la sensibilización de la medida pretest, la instrumentación, la selección diferencial de los sujetos, la interacción entre la selección y la maduración y la regresión a la media
DISEÑO DE DOS GRUPOS CON POSTEST AL GRUPO EXPERIMENTAL Y AL GRUPO CONTROL	GE X O <sub>1</sub> GC O <sub>2</sub>	No hay medida pretest, por lo que no podemos ver si son equivalentes los grupos. Puede afectar la historia, la maduración, la selección diferencial de los sujetos, la mortalidad experimental y la interacción entre selección y maduración

Ilustración 8. Diseños preexperimentales

2.5.1.3.1.2. Diseños cuasiexperimentales

Pereda (1987) establece que los diseños cuasiexperimentales emplean escenarios naturales si bien hay una carencia en el control experimental completo. Para ello se hace uso de observaciones múltiples como sustitutos del control experimental. En este tipo de diseños el investigador no puede asignar al azar a los sujetos al grupo control y grupo experimental.

A continuación, presentamos los diseños cuasiexperimentales en la siguiente ilustración:

DISEÑOS CUASIEXPERIMENTALES		
Denominación	Diagramación	Características
DISEÑO CON GRUPO CONTROL NO EQUIVALENTE Y PRETEST	GE O <sub>1</sub> X O <sub>2</sub> GC O <sub>3</sub> O <sub>4</sub>	Grupo control. Amenazas a la validez interna, excepto selección y regresión.
DISEÑOS DE SERIES TEMPORALES CON UN SOLO GRUPO	O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> X O <sub>4</sub> O <sub>5</sub> O <sub>6</sub>	Amenazas a la validez interna: historia, selección, instrumentación y habituación de los sujetos a la situación experimental.
DISEÑO DE SERIES TEMPORALES CON GRUPO CONTROL	GE O <sub>1</sub> O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> X O <sub>4</sub> O <sub>5</sub> O <sub>6</sub> GC O <sub>7</sub> O <sub>8</sub> O <sub>9</sub> O <sub>10</sub> O <sub>11</sub> O <sub>12</sub>	Control maduración e historia. Eliminación rápida efectos del tratamiento.

Ilustración 9. Diseños cuasiexperimentales

### 2.5.1.3.1.3. Diseños experimentales

Estos diseños son los que mayor validez interna y externa presentan. Esto permite la interpretabilidad del experimento y facilita la generalización. La aleatorización se convierte en una constante en este tipo de diseños.

Las características definitorias de estos diseños son:

- La selección de sujetos se realiza al azar de la población extraídos.
- La asignación a los grupos experimental y control se realiza de forma aleatoria.
- La asignación a los tratamientos también se realiza al azar.

Según el grado de complejidad de los diseños existen diversos tipos. De menor a mayor grado de complejidad se pueden distinguir los siguientes:

- Diseño de dos grupos
- Diseño Solomon
- Diseño multigrupo

A continuación, presentamos estos diseños en la siguiente ilustración:

DISEÑOS EXPERIMENTALES	
Denominación	Diagramación
DISEÑO DE DOS GRUPOS CON SOLO POSTEST	$\begin{array}{ccccc} \text{GE} & \text{R} & & \text{X} & \text{O}_1 \\ & & & & \\ \text{GC} & \text{R} & & & \text{O}_2 \end{array}$
DISEÑO DE DOS GRUPOS CON PRETEST Y POSTEST	$\begin{array}{ccccc} \text{GE} & \text{R} & \text{O}_1 & \text{X} & \text{O}_2 \\ & & & & \\ \text{GC} & \text{R} & \text{O}_3 & & \text{O}_4 \end{array}$
DISEÑO SOLOMÓN	$\begin{array}{ccccc} \text{GE} & \text{R} & \text{O}_1 & \text{X} & \text{O}_2 \\ & & & & \\ \text{GC} & \text{R} & \text{O}_3 & & \text{O}_4 \\ & & & & \\ \text{GE} & \text{R} & & \text{X} & \text{O}_5 \\ & & & & \\ \text{GC} & \text{R} & & & \text{O}_6 \end{array}$
DISEÑO MULTIGRUPO CON SOLO POSTEST	$\begin{array}{ccccc} \text{GE}_1 & \text{R} & & \text{X}_1 & \text{O}_1 \\ & & & & \\ \text{GE}_2 & \text{R} & & \text{X}_2 & \text{O}_2 \\ & & & & \\ \text{GE}_3 & \text{R} & & \text{X}_3 & \text{O}_3 \end{array}$
DISEÑO MULTIGRUPO CON PREST Y POSTEST	$\begin{array}{ccccc} \text{GE}_1 & \text{R} & \text{O}_1 & \text{X}_1 & \text{O}_2 \\ & & & & \\ \text{GE}_2 & \text{R} & \text{O}_3 & \text{X}_2 & \text{O}_4 \\ & & & & \\ \text{GE}_3 & \text{R} & \text{O}_5 & \text{X}_3 & \text{O}_6 \end{array}$

Ilustración 10. Diseños experimentales



En los diseños multigrupo nos podemos encontrar con varios niveles de la variable independiente, además, uno de los grupos puede ser control. Los tratamientos también son asignados al azar a los diferentes grupos del diseño.

### 2.5.1.3.2. Amenazas a la validez

Ya hemos hablado anteriormente una de las características de los diseños de investigación es la validez. Esta tenía dos niveles, validez interna y validez externa. La primera hace referencia a que los cambios ocurridos en la variable dependiente se deban única y exclusivamente a la variable independiente. La segunda, la validez externa, se refiere a la posibilidad de generalizar los resultados.

La validez, tanto interna como externa, pueden sufrir una serie de amenazas, tal y como se ha dejado constancia en las figuras en las que se presentaban los diseños preexperimentales y cuasiexperimentales.

A continuación, presentamos algunas líneas en las que queremos presentar información sobre las distintas amenazas que puede sufrir la validez en la investigación experimental.

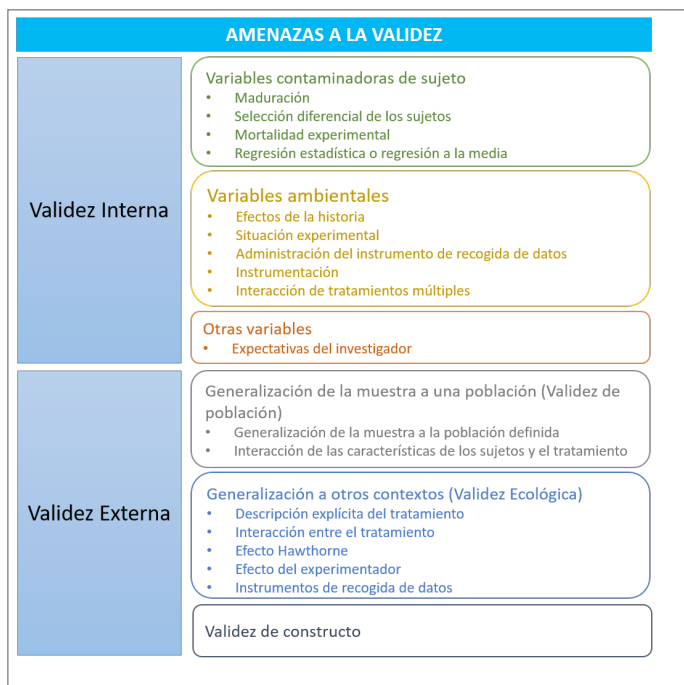


Ilustración 11. Amenazas a la validez

#### 2.5.1.3.2.1. Amenazas a la validez interna

Como se ha podido comprobar en la figura anterior, la validez interna puede sufrir amenazas por variables contaminadoras de sujeto, por variables ambientales o por otras variables, como las expectativas del investigador. Para la descripción de cada una de estas variables que afecta a la validez interna seguimos lo indicado por varios autores (Cohen & Manion, 2002; Hernández, 1997; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Sanz Marín, 2004).

- Variables contaminadoras de sujeto:
  - *Maduración:* Esta amenaza da lugar cuando el efecto observado en la variable dependiente se debe a la propia maduración de los sujetos y no a la variable independiente. Son por tanto los cambios biológicos y fisiológicos que le ocurren a los sujetos participantes en la investigación los que han producido los efectos sobre la variable dependiente.
  - *Selección diferencial de los sujetos:* Este tipo de amenaza ocurre cuando los sujetos no han sido elegidos de forma aleatoria para cada uno de los grupos de del estudio.
  - *Mortalidad experimental:* Esta amenaza ocurre cuando hay una pérdida sistemática de los sujetos del grupo experimental o de control. Suele ocurrir en experimentos con larga duración.
  - *Regresión estadística o regresión a la media:* Se da cuando se selecciona a los sujetos que tengan las puntuaciones extremas en la variable medida. Normalmente, las puntuaciones del pretest suelen ser más altas que las del post-test, produciéndose una regresión a la puntuación media.
- Variables ambientales:
  - *Efectos de la historia:* ocurre cuando se da un acontecimiento no previsto o extraño que afecta al resultado. En ocasiones, estos acontecimientos producen efectos que pueden confundirse con la variable independiente. Estos efectos pueden también influir solamente en algunos de los participantes del estudio.
  - *Situación experimental:* En ocasiones, la propia situación experimental puede afectar en los datos que se recogen y confundirse con la variable independiente.

- *Administración del instrumento de recogida de datos*: esta amenaza hace referencia a situaciones en las que los sujetos participantes en el estudio recuerden las respuestas que dieron en una prueba o instrumento antes del experimento y las repitan tras el experimento. Ocurre cuando el instrumento pre y post-test es el mismo.
- *Instrumentación*: hace referencia a que los instrumentos utilizados en distintos grupos no sean equivalentes o que en el pretest y post-test se utilicen instrumentos diferentes y que los cambios producidos en la variable dependiente se puedan deber a estos instrumentos más que a la variable independiente.
- *Interacción de tratamientos múltiples*: en el caso de ser un experimento en el que hay más de un tratamiento a los mismos sujetos, puede que la interacción de los diversos tratamientos sean los que produzcan la variabilidad en la variable dependiente y no de una única variable independiente.
- Otras variables:
  - *Expectativas del investigador*: ocurre cuando por parte del investigador hay unas expectativas en los resultados que se esperan encontrar en el grupo experimental.

#### 2.5.1.3.2.2. Amenazas a la validez externa

Al igual que en el caso anterior, presentamos las amenazas a la validez externa en los diseños experimentales. Nuevamente basamos la información en los autores anteriormente mencionados (Cohen & Manion, 2002; Hernández, 1997; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Sanz Marín, 2004).

- Validez de población: se habla de validez de población cuando los datos de la muestra participante en el estudio representan a la población de la que ha sido extraída.
- *Generalización de la muestra a la población definida*: hace referencia al grado en que una muestra representa a la población. En el caso de que la muestra no se haya seleccionado correctamente los datos que se obtengan difícilmente podrán representar a la población objeto de estudio.

- *Interacción de las características de los sujetos y el tratamiento*: hace referencia a la interacción que puede producirse entre las características de los sujetos participantes en el estudio y el tratamiento o tratamientos que reciben. En ocasiones el tratamiento puede tener unos efectos diferentes en función de las características de los sujetos.
- *Validez ecológica*: se habla de validez ecológica para referirse a la posibilidad de generalización de los resultados a otras condiciones ambientales.
  - *Descripción explícita del tratamiento*: es muy importante que el investigador describa lo más detalladamente posible el tratamiento utilizado para que puede ser replicado por otros investigadores.
  - *Interacción entre el tratamiento*: ocurre cuando los sujetos del grupo experimental son sometidos a más de un tratamiento. En ocasiones se produce que los efectos de un tratamiento se vean afectados por otro tratamiento previo.
  - *Efecto Hawthorne*: ocurre cuando un participante en el experimento altera su forma de actuar por el simple hecho de estar siendo observado.
  - *Efecto del experimentador*: en ocasiones el propio investigador puede verse afectado por el tratamiento.
  - *Instrumentos de recogida de datos*: el uso de instrumentos no válidos o mal uso de instrumentos pueden dar unos resultados que no son los adecuados y por tanto imposibilitan la validez ecológica del experimento.
- *Validez de constructo*: para que se pueda dar la validez de constructo es necesario que el investigador haya seleccionado correctamente la variable independiente que realmente evalúe el constructo teórico al que se pretende convertir en causa del efecto observado.

#### 2.5.1.4. *Población y muestra en investigación cuantitativa*

En la mayoría de las investigaciones estas se realizan con una muestra de sujetos que representan a la población de estudio. Solo en aquellos casos en los que la población no sea muy grande se realizará el estudio sobre la población total.

Para la elección de la muestra el investigador dispone de una serie de procedimientos que le ayudan en el establecimiento de qué sujetos deben formar parte del estudio. Esta selección debe delimitarse con precisión y ser representativa de la población para poder generalizar o extrapolar los resultados a la población de la que han sido

extraídos. Por tanto, en la investigación cuantitativa se busca que la muestra esta estadísticamente representativa de la población.

Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es el *conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones* (p. 174) y la muestra es un *subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta* (p. 173).

#### 2.5.1.4.1. Tipos de muestreo

Al hablar de muestras podemos dividirlos en dos tipos (Buendía, 1997; Hernández, Fernández & Baptista, 2014):

- a) *Muestras probabilísticas*: todos los elementos de una población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.
- b) *Muestras no probabilísticas*: en este caso los elementos de la población no tienen la misma probabilidad, sino que por las características de la propia investigación se seleccionan los elementos.

Para la elección de la muestra tenemos a nuestra disposición como investigadores diferentes tipos de muestreo. Sin querer ser exhaustivos, mostramos los más utilizados:

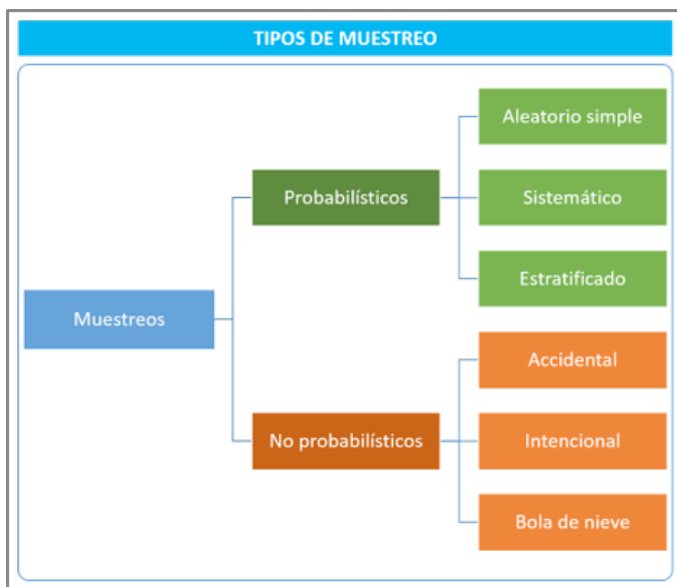


Ilustración 12. Tipos de muestreo

#### 2.5.1.4.1.1. Muestreo probabilístico

Como hemos mencionado, los muestreos probabilísticos son aquellos en los que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de formar parte de la muestra del estudio, es decir, de los participantes en la investigación. Dentro de este tipo de muestreo mencionamos los siguientes:

- a) *Muestreo aleatorio simple*: para poder llevar a cabo este tipo de muestreo es necesario conocer la población total de estudio. Una vez delimitada se debe numerar a todos los individuos que conforman la población y finalmente elegir al azar los números que identifican a los sujetos que van a participar. Esto sería el sistema que utilizan en las loterías o en las tómbolas.

También se pueden utilizar para la elección de los sujetos participantes en el estudio, es decir, nuestra muestra, las tablas de número aleatorios.

- b) *Muestreo sistemático*: es una variante del muestreo aleatorio simple. En este caso, a partir de un número elegido al azar se van eligiendo los sujetos de la población por elevación de este.
- c) *Muestreo estratificado*: se utiliza este tipo de muestreo que cuando la característica que queremos medir no se distribuye de forma homogénea por todos los miembros de la población por la existencia de grupos o estratos. Para realizar este tipo de muestro, como indica Buendía (1997), es necesario partir del concepto de *afijación*. Partiendo de este concepto podemos establecer la afijación simple y proporcional.
  - *Afijación simple*: sería la elección del mismo número de participantes para nuestra muestra de cada uno de los estratos.
  - *Afijación proporcional*: sería la elección de los participantes en proporción al peso que el grupo o estrato tiene en la población total.

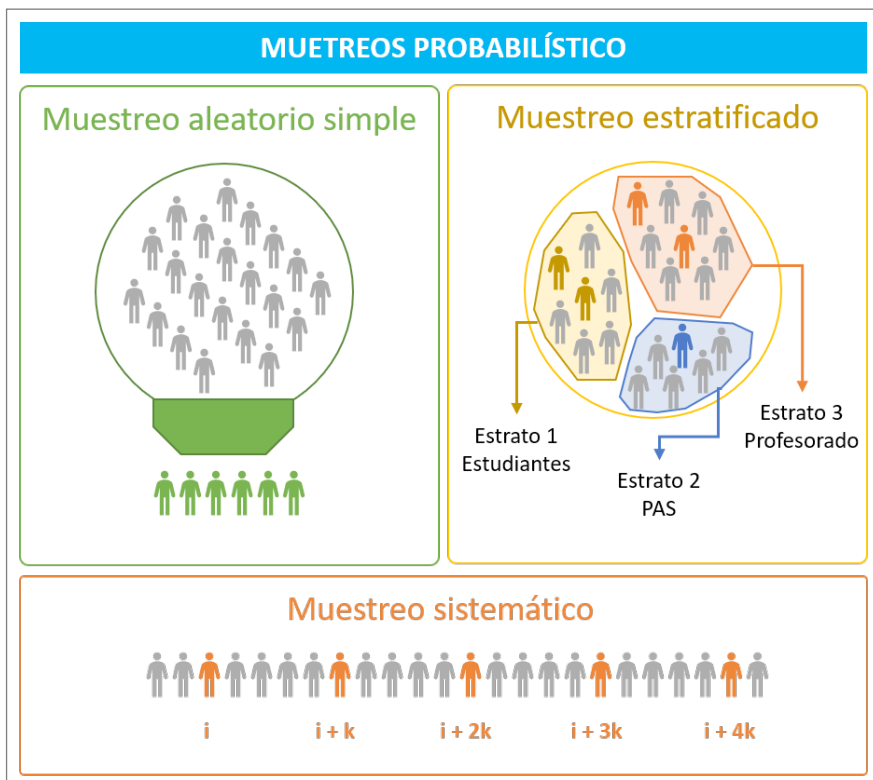


Ilustración 13. Muestreos probabilísticos

#### 2.5.1.4.1.2. Muestreo no probabilístico

En este tipo de muestreo, el investigador selecciona los sujetos de la población en función de alguna característica que sea necesaria para la investigación o por los propósitos del investigador. Este tipo de muestreos no nos permiten generalizar los resultados ya que no podemos calcular el error estándar, es decir, no podemos determinar el nivel de confianza con el que realizaremos la estimación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Desde una visión cuantitativa hay ocasiones en la que el muestreo no probabilístico es útil, sobre todo no por la representatividad que se pueda obtener sino por la elección cuidadosa y controlada de aquellos casos que presentan ciertas características especificadas. En el caso de la investigación cualitativa, este tipo de muestreo es de gran valor, no interesa la generalización, sino que se busca

la riqueza en la información que los sujetos participantes en el estudio puedan ofrecer.

Dentro de este tipo de muestreo nos encontramos, entre otros, con:

- Muestreo accidental*: este tipo de muestreo se realiza cuando el investigador recoge datos de los sujetos que se encuentran en el lugar y el momento de la recogida de información. Es muy utilizado en las encuestas realizadas a pie de calle.
- Muestreo intencional*: En este caso el investigador selecciona a los sujetos de su muestra porque presentan unas características que son las adecuadas para el estudio que dese realizar.
- Muestreo por bola de nieve*: a través de este muestreo el investigador selecciona a los primeros sujetos del estudio a los que tiene acceso y estos a su vez seleccionaran a otros cercanos que cumplan con los criterios de investigación.

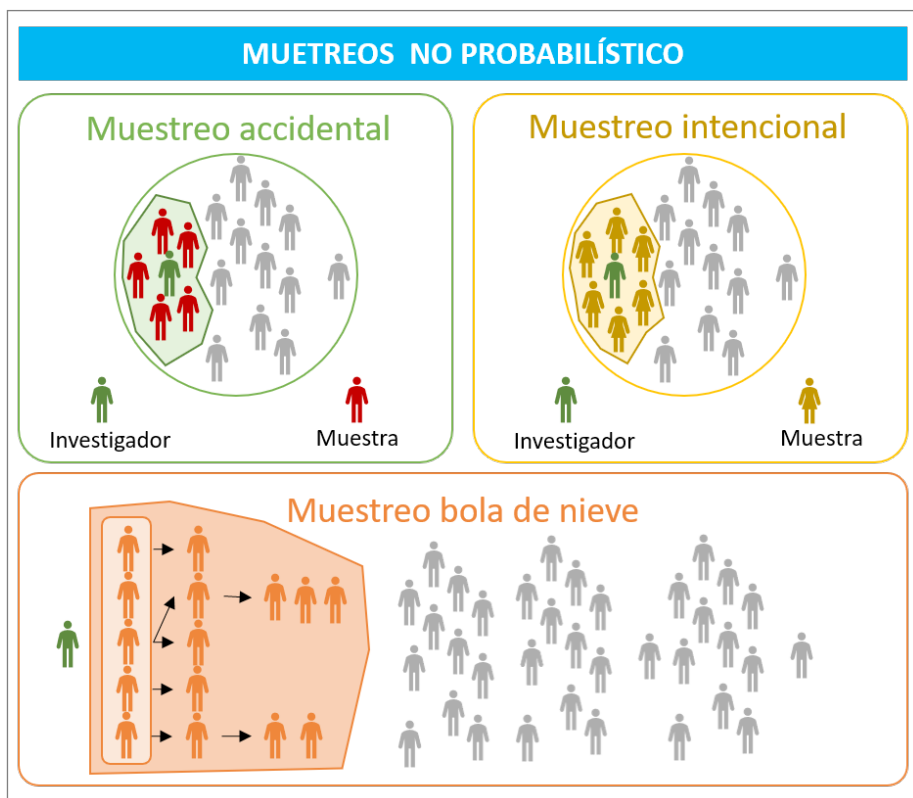


Ilustración 14. Muestras no probabilísticas



#### ***2.5.1.4.2. Ventajas y desventajas del uso de muestreos***

Como indican Otzen y Manterola (2017), el uso de técnicas de muestreo implica una serie de ventajas y de desventajas.

Entre las ventajas destacan la reducción de costos que implica el uso de una muestra frente a una población, así como la eficiencia en el trabajo al tener que trabajar con un número más reducido de sujetos que representan a la población, así como la reducción del tiempo en la realización del estudio y en la obtención de los resultados.

En cuanto a las desventajas debemos tener en cuenta que una inadecuada representación de la población porque la muestra sea pequeña nos lleve a inferir resultados a la población a la que puede no estar representado correctamente.

#### ***2.5.1.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en investigación cuantitativa***

El objeto de estudio, así como el método utilizado nos ofrecerá distintas técnicas para la recogida de información (Herrera Torres & Gallardo Vigil, 2012). Como ocurriera con anterioridad al hablar de metodologías no hay un listado exhaustivo único que organice la diversidad de técnicas que los investigadores tienen a su alcance, máxime cuando con la investigación cualitativa se ha ido incrementado las técnicas.

Diversos autores han ido emparejando las técnicas a cada metodología o paradigma, como en el caso de Bisquerra (2014). Nosotros, vamos a optar por la clasificación que realiza Del Rincón y otros (1995) que las divide en instrumentos (cuantitativos), y en estrategias (cualitativo). No obstante, y como ya indicamos en la [Ilustración 5](#), tomamos en consideración también los aportes de Colás y Buendía (1998), McMillan y Shumacher (2005), así como de Pujadas (1992). Además, el tipo de técnicas está muy relacionada con el grado de implicación del investigador, siendo menor en los instrumentos y mayor en las estrategias.

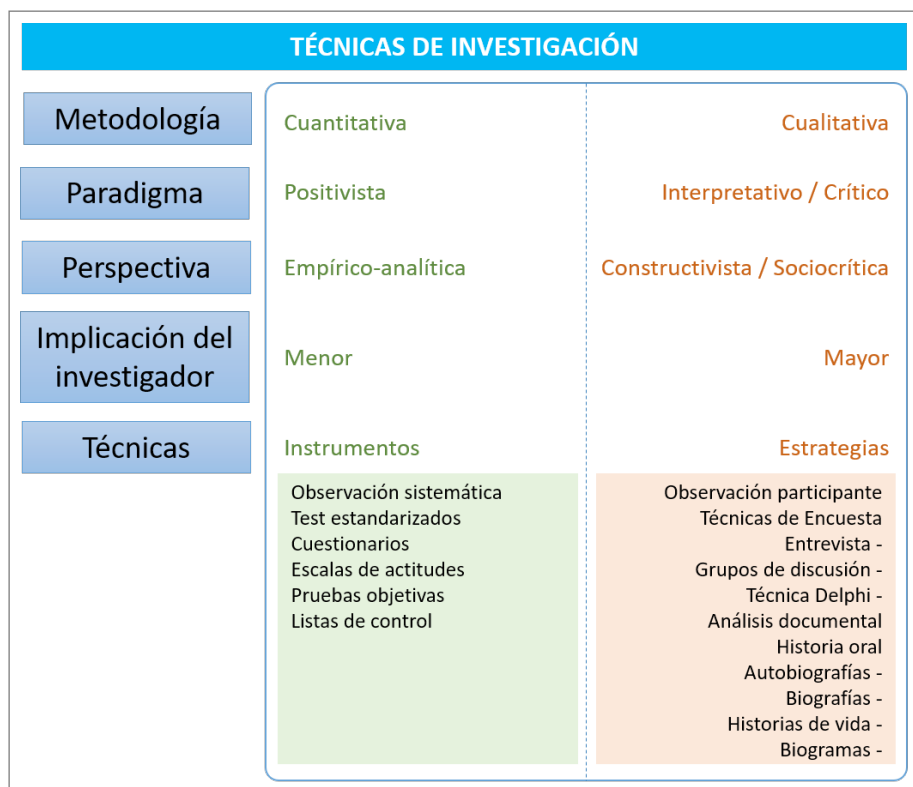


Ilustración 15. Técnicas de investigación

Puesto que en epígrafes posteriores nos centraremos en las técnicas de recogida de datos cualitativas (*estrategias*), a continuación, presentamos brevemente lo que hemos denominado *instrumentos* siguiendo la clasificación de Del Rincón y otros (1995).

- **Observación sistemática:** la observación es un registro de comportamientos y conductas. Se denomina sistemática cuando se organiza de modo estructurada, se define lo que se va a observar, cómo y cuándo hacerlo. Para la recogida de datos se utilizan como instrumento las listas de chequeo o las guías de observación (Díaz Bravo & Sime Poma, 2009). En el epígrafe 2.5.1.1.2.1 apartado “Estudios observacionales” se puede ampliar la información sobre la observación como método.
- **Test estandarizados:** son instrumentos de medida de determinados rasgos. Estos instrumentos han sido previamente diseñados atendiendo a requisitos

como la fiabilidad, la validez y la tipificación. Además, permiten situar, en función de la puntuación obtenida por un sujeto, en relación con el grupo normativo de referencia (Pozo Llorente, 2007).

- *Cuestionarios*: son los instrumentos más utilizados en el ámbito de la educación. Se componen de una serie de preguntas o ítems a las que el encuestado debe responder, normalmente por escrito, si bien hay también cuestionarios que se realizan vía telefónica. Los cuestionarios pueden incluir preguntas de diversa índole: preguntas abiertas, preguntas cerradas (de respuesta numérica directa, de dos opciones, de más de dos opciones -de elección simple, de elección múltiple o de jerarquización-, así como escalas (Gallardo-Vigil, 2011a). Como indica Bernal Torres (2010), el cuestionario puede aplicarse de forma directa (cara a cara), realizarse por correo, por teléfono, a través del ordenador o por internet. Esta opción está siendo muy utilizada con el avance de la tecnología y de aplicaciones específicas para poder diseñar cuestionarios. El cuestionario, la entrevista y la técnica Delphi pertenecen al grupo de técnicas de encuesta. Para más información sobre estas dos técnicas últimas, entrevista y técnica Delphi, ver el apartado “2.5.2.5. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa”.
- *Escalas de actitudes*: instrumentos de medida que permiten matizar el grado de presencia de un determinado rasgo o la intensidad con respecto a algún objeto actitudinal. Dentro de las escalas de actitudes podemos distinguir la escala de intervalos aparentemente iguales de Thurstone; las escalas Likert; escala de Guttman; y, el Diferencial semántico de Osgood.
  - *Escala de intervalos aparentemente iguales de Thurstone*: en esta escala los sujetos investigados tendrán que seleccionar la opción de acuerdo o en desacuerdo con respecto a una serie de ítems sobre un determinado tema.
  - *Escalas Likert*: en este tipo de escalas la repuesta de los participantes en un estudio se realiza también en torno a una serie de ítems relacionados con un aspecto actitudinal analizado. Se valorará el grado de acuerdo o desacuerdo con una escala normalmente ordinal y que puede oscilar entre 5 o 7 puntos.
  - *Escala de Guttman*: este tipo de escala se centra en medir la intensidad o el en el que los sujetos se identifican con el fenómeno estudiado. Es una escala unidimensional y la aceptación de una proposición superior en la

jerarquía supondrá automáticamente la aprobación de las proposiciones de nivel inferior.

- *Diferencial semántico de Osgood*: esta escala implica la calificación de un objeto actitudinal en una escala de siete puntos que estará compuesta por pares de adjetivos bipolares. Se busca conocer la significación que un objeto actitudinal tiene para los sujetos de la investigación.
- *Pruebas objetivas*: instrumentos de evaluación con características similares a los test. Pueden adquirir formas muy variadas como la evocación de conocimientos, el reconocimiento, la solución de problemas, comparaciones, observación e identificación, lectura de mapas, planos y gráficos, etc. (Del Rincón et al., 1995).
- *Listas de control*: son listados de conductas, características o rasgos para que el investigador anote la presencia o ausencia. Debe incluir aspectos que sean claramente observados y no den lugar a ambigüedades. En función del objeto de investigación se puede registrar también la secuencia en la que se dan las conductas (se anotan cronológicamente) y también pueden ir acompañadas de un registro de la duración.

Aunque este listado no es exhaustivo, sí que muestra aquellos instrumentos más utilizados en el ámbito socioeducativo.

#### 2.5.1.6. *El análisis de datos en la investigación cuantitativa*

Tal y como indican Rodríguez, Gallardo, Pozo y Gutiérrez (2006) el primer paso en el análisis de datos cuantitativos es organizarlos. Se deben tomar decisiones de síntesis, agrupamiento y simplificación que favorezcan poder formular conclusiones.

Una vez organizados y manipulados para poder extraer y visualizar la información que contiene, se debe continuar con la integración de los resultados en el contexto teórico del que se ha partido en la investigación y a partir de ahí poder rechazar o no hipótesis de investigación, buscando las concordancias o discrepancias encontradas con otros estudios (Ettxeberria & Tejedor, 2005).

Yuni y Urbano (2013) señalan que las operaciones básicas que están vinculadas a los datos cuantitativos son ordenarlos, codificarlos, tabularlos y analizarlos. A continuación, describimos brevemente estas operaciones:

- a) *Ordenamiento de la información:* esta fase consiste en la identificación de todos los registros que se han obtenido en el trabajo de campo. Se debe asignar un número correlativo a cada uno de los registros realizados, ya sean encuestas, registros observacionales, transcripciones de entrevistas, etc. Esta fase aporta varias ventajas al investigador ya que por un lado la organización de la información facilita su posterior revisión y también favorece la organización del trabajo entre los miembros del equipo de investigación.
- b) *Codificación de la información:* a través de esta fase el investigador, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, se transforman las respuestas de los instrumentos y estrategias de recolección de datos en registros de información utilizando para ellos un sistema de símbolos o valores numéricos o discursivos. En los instrumentos cuantitativos muchas veces este sistema de códigos ya está implícito en este al estar precodificadas las respuestas.
- c) *Tabulación de datos:* Realizados los primeros dos pasos, es el momento de pasar la información a una base de datos, de esta forma tendremos tabulada la información de todos los casos del estudio en unidades de análisis. En el caso de la investigación cuantitativa se registrarán con números todos los valores de las variables de la investigación.
- d) *Análisis de los datos:* La manipulación y tratamiento de la información con fines analíticos se realizará en la base de datos. Se realizan para darle significado a la información en el marco del problema y dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación. El investigador, a partir de la información resultante de la manipulación y tratamiento de los datos, dará la interpretación a estos, por tanto, los datos no dicen mucho si no se realiza una interpretación. En el análisis de los datos se utilizan técnicas estadísticas.

Una vez que todos los datos están ya incluidos en la base de datos, el investigador ya puede realizar los análisis pertinentes.

En función del tipo de análisis que queramos realizar deberos optar por un determinado programa o software de análisis de datos cuantitativo. El más utilizado en la Ciencias Sociales es el conocido SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) propiedad de IBM®. A pesar de que en la mayoría de las instituciones de educación superior se cuenta con este paquete a disposición de la comunidad universitaria, es posible que no todo el mundo pueda acceder a este programa,

por lo que se puede usar en su lugar el programa PSPP<sup>2</sup>, una aplicación de software libre para el análisis de datos. Su presentación y uso es muy parecido al SPSS® pero sin ser un software propietario.

Los análisis estadísticos podemos dividirlos en dos grandes bloques: análisis descriptivos y análisis inferenciales. En los primeros únicamente se describen los datos mientras que en los segundos se utilizan para estimar parámetros y probar hipótesis, estos se basan en la distribución muestral. En la siguiente figura se presenta algunas de las pruebas y análisis que se pueden realizar con los datos cuantitativos.

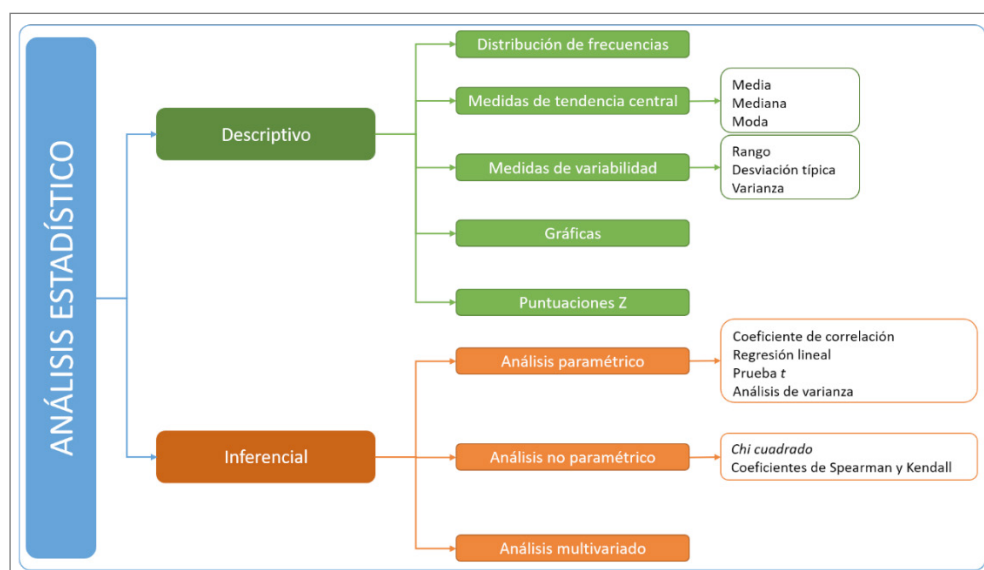


Ilustración 16. Análisis estadísticos

En la actualidad en los estudios de relaciones causales con datos no experimentales está tomando importancia los Modelos de Ecuaciones Estructurales o *Structural Equation Modeling* (SEM) (Medrano & Muñoz-Navarro, 2017). Para el análisis SEM se utiliza el programa AMOS de SPSS®.

Para estos autores

Son una combinación del análisis factorial y la regresión múltiple y están compuestos por dos componentes: el modelo de medida y el modelo

2. <https://www.gnu.org/software/pspp/>

estructural. El modelo de medida describe la relación existente entre una serie de variables observables; mientras que en el modelo estructural se especifican las relaciones hipotetizadas entre las variables, es decir, se describen las relaciones entre las variables latentes mediante el uso de flechas. Llevar a cabo un SEM involucra cinco etapas: 1) Especificación del Modelo; 2) Identificación del Modelo; 3) Estimación del Modelo; 4) Evaluación del Modelo y 5) Re-especificación del Modelo. (p. 219)

Por último, queremos indicar que en el análisis para el contraste de medias no solo demos quedarnos en comprobar si existen o no diferencias significativas. Siguiendo a Morales Vallejo (2012), es necesario realizar análisis complementarios, como el *tamaño del efecto*.

Este análisis nos va a proporcionar información sobre cuánto de la variable dependiente se puede predecir o explicar con la variable independiente. Por tanto, nos va a partir establecer si las diferencias encontradas son grandes o pequeñas.

#### 2.5.1.7. *El informe de investigación*

El informe de investigación es tan importante como cualquier otro paso en el proceso de un estudio. Si no se comunica lo que se ha encontrado no avanzará la ciencia ni se podrá recibir el *feedback* de la comunidad científica que ayude a mejorar o complementar nuestro estudio.

La comunicación de los resultados puede tomar diferentes formas (artículo, capítulo de libro, libro, informe, tesis...) pero en todas ellas prevalece una serie de aspectos comunes. Como indican León y Montero (1997) en la comunicación científica debe apostar por la normalización con la finalidad de poder facilitar la información.

Algunas asociaciones, como la Asociación Americana de Psicología (APA) han establecido hasta un nivel de detalle todo lo que concierne al informe de investigación, desde el tamaño del documento, los apartados que debe tener, la forma de presentar la información, etc.

No es objeto de este proyecto especificar al detalle todos los aspectos que la APA ha establecido para el informe de investigación, aunque sí que nos vamos a centrar

en los apartados que todo informe debe tener. Aunque es importante indicar que todo informe también deberá ajustarse a la audiencia a quién va destinado. No es lo mismo realizar un informe para publicar en una revista científica que para una revista de divulgación, el destinatario va a ser diferente y por tanto el qué contar y cómo contarle debe ajustarse a las características del lector.

Además, en ocasiones si la publicación va destinada a una revista científica hay que seguir el patrón de normas establecida por esta, ya que el no seguimiento puede llevar al rechazo del trabajo para su publicación.

Como norma general, y en función del tipo de estudio (sea experimental o no experimental) se debe tener en cuenta los siguientes aspectos que hay que incluir en el informe de investigación:

- a) *Título*: cualquier informe de investigación debe comenzar con un título que debe describir el trabajo que se va a presentar de la forma más específica posible. Además, se incluirá los datos del investigador o investigadores, así como la filiación de estos. Como indica Slafer (2009), el tema de los datos del investigador no es un tema banal, pues es importante para que los lectores puedan hacer uso de la información referenciarla correctamente, además, para la institución también es importante por la visibilidad que los investigadores le dan.
- b) *Resumen*: el resumen debe ir al comienzo del informe, no debe ser muy extenso, unas 150 palabras son suficientes, no obstante, si el informe es un artículo de investigación es conveniente mirar las normas de la revista para ajustarse a lo que se solicita. Dentro del resumen se debe seguir el formato IMRYD (introducción, metodología, resultados y discusión). Normalmente se incluye también el resumen en lengua inglesa. Es importante recordar que en multitud de ocasiones los posibles lectores solo leerán este, por lo que es importante que el resumen contenga una síntesis de los aspectos centrales de la investigación.
- c) *Introducción*: en la introducción se incluye información sobre el objeto o finalidad de la investigación a través de una descripción general del problema. A continuación, se incluirá la información sobre los antecedentes del problema de estudio, es decir, qué hay hasta la fecha investigado. Se finaliza con la presentación de cómo se va a dar respuesta al problema de investigación, bien sea a través de hipótesis o bien a través de objetivos.



- d) *Método*: a través del método se deja constancia de cómo se ha llevado a cabo la investigación, es un apartado muy importante para que otros investigadores puedan replicar nuestro estudio. El método suele dividirse en varios apartados: participantes, materiales, diseño y procedimiento.
- *Participantes*: aquí se debe especificar quién o quiénes han sido los participantes de nuestro estudio, sus características sociodemográficas y cómo se realizó la selección. Puede ampliarse esta información con lo recogido en el apartado “2.5.1.4. Población y muestra en investigación cuantitativa”.
  - *Materiales*: en este apartado se debe hablar de los materiales o instrumentos que se han utilizado para la investigación. Más información sobre los instrumentos en el apartado “2.5.1.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en investigación cuantitativa”.
  - *Diseño y procedimiento*: aquí debe comenzar indicando el tipo de investigación que ha realizado: experimental o no experimental. Dentro de cada una de ellas disponíamos de diversos tipos de estudios, así que deberá especificar cuál es el utilizado (Ver apartado “2.5.1.1. Tipos de investigación cuantitativa”). Además, se deberá especificar el diseño que se ha utilizado (ver “2.5.1.3. Diseños de investigación cuantitativa”). Posteriormente deberá contar cómo se ha realizado el estudio sin olvidar la explicación de las variables independientes y dependientes utilizadas, así como su operativización, es decir, cómo se han medido.
- e) *Resultados*: en este apartado se incluye la información sobre los datos obtenidos y los cálculos estadísticos que se han utilizado. Se incluyen los estadísticos que resuman los datos. Tras la presentación de los estadísticos descriptivos se presentarán los estadísticos inferenciales. Solo se realiza una descripción de los valores obtenidos pues la explicación en profundidad debe realizarse en el siguiente apartado, en el de *discusión*. Puede ampliarse con la información del apartado “2.5.1.6. El análisis de datos en la investigación cuantitativa”.
- f) *Discusión*: en la discusión no se presenta la información que ya están en el apartado de *resultados*, sino que se incluye la explicación y la confrontación de los resultados con otros estudios realizados bien por el mismo autor o por otros investigadores y sobre las que ya se había hablado en la *introducción*. Además, se irá dando respuesta a los objetivos o hipótesis planteadas en el estudio. Es importante terminar con una orientación sobre cómo mejorar la investigación realizada y hacia dónde debería seguir la investigación.

- g) *Referencias*: en el apartado de referencias se incluyen todas aquellas publicaciones que han sido mencionadas a lo largo de la investigación. En el ámbito de la educación las normas más utilizadas son las establecidas por la APA.

Finalmente debemos indicar que se hará uso de tablas, gráficos y figuras que faciliten la lectura e interpretación de los datos de una manera visual.

### **2.5.2. Investigación cualitativa en el campo socioeducativo**

La investigación cualitativa no debe ser un camino alternativo a la investigación empírico-analítica, no es reemplazar los datos cuantitativos por los datos cualitativos, ni ofrecer nuevos procedimientos para reemplazar los diseños de investigación. La investigación cualitativa debe estar en la base de la explicación de las complejidades del ser humano (Packer, 2013). Pero a pesar de todo esto, como indica Lincoln (2012), nos encontramos con un conservadurismo metodológico en el que todo aquello que no siga unos estándares normativos queda relegado y por tanto se pierde la fuerza innovadora que otras epistemologías críticas pueden aportar al respecto de la diversidad y como condición necesaria para el desarrollo de una sociedad plural. No obstante, Greenwood y Levin (2012), ya indican que en Ciencias Sociales es importante la investigación cualitativa, pues es la única forma de comprender las necesidades de la sociedad. No obstante, la dialéctica en torno a si lo cualitativo es ciencia, es algo redundante, y para los investigadores positivistas el simple hecho de la acción por parte del investigador resta objetividad (Guba y Lincoln, 2012).

En este sentido, Moral Santaella (2016) afirma que la evidencia en la investigación cuantitativa (positivista) no puede ser comparada con la de la investigación cualitativa. Mientras que, en la primera, la cuantitativa, la evidencia está asociada a hechos, en la cualitativa, la evidencia se asocia a argumentos. La evidencia en la investigación cualitativa está inmersa en un contexto social, y el argumento se construye a partir de *suposiciones, criterios, creencias, ideales, reglas... de los miembros que participan en la investigación, en un proceso interactivo entre el contexto, el investigador, el método y el escenario de los actores* (p. 165). Como indica Harrison et al. (2017), la investigación cualitativa es tan amplia que

permite el planteamiento de objetivos exploratorios, explicativos, interpretativos o descriptivos si bien la motivación se centra en encontrar significado a través de la exploración, la comprensión y el establecimiento de significados desde las perspectivas de los participantes en la investigación.

En torno a la investigación cualitativa se ha abierto un espacio multidisciplinar en el que participan multitud de profesionales de diversas disciplinas (sociología, antropología, medicina, educadores, psicólogos, etc.) lo que ha enriquecido la producción. No obstante, esta diversidad de disciplinas ha traído una gran variabilidad en el afrontamiento de la investigación con diversidad de análisis y confusión de conceptos y multiplicidad de métodos (Salgado Lévano, 2007). Denzin y Lincoln (2012b) afirman que esta multidisciplinariedad hace que estas ciencias compartan un abordaje interpretativo y cualitativo de la investigación, así como de la teoría, aceptando la diversidad paradigmática. En este sentido, Flick (2007a) indica que *la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior”* (p. 12).

Como indica Corona Lisboa (2016), en la investigación cualitativa

no hay una medición de variables o un sistema de hipótesis definido. Asimismo, el investigador tiene un contacto directo con el investigado u objeto de estudio, por ello la investigación cualitativa toma en cuenta las cualidades, sentimientos y pensamientos del sujeto, por lo tanto, es un método muy subjetivo, analítico e interpretativo de la realidad que se presenta en dicho momento, ya sea bajo la perspectiva fenomenológica, etnográfica, de investigación-acción o biográfica. En este método no se utilizan análisis estadísticos detallados (estadística inferencial y descriptiva) como es el caso de los métodos cuantitativo y mixto. Este enfoque es muy común en las ciencias sociales y afines. (p. 82)

En palabras de McMillan y Shumacher (2005), *la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones* (p. 400). En este sentido, Verd y Lozares (2006) indican que es a través de la interlocución con los actores como se construye una información cualitativa de gran valor.

Taylor y Borgan (1990) sintetizan cuáles son los criterios que definen los estudios de carácter cualitativo:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, es decir, no son reducidos a variables sino considerados como un todo.
3. Es sensible a los efectos que el investigador puede causar en las personas que son objeto de estudio.
4. El investigador cualitativo intenta comprender a las personas, cómo experimental la realidad.
5. Además, debe apartar sus propias creencias, perspectiva y predisposiciones, no debe dar por sobrentendido nada.
6. Se busca una comprensión detallada de las perspectivas de las personas, por lo que todas son válidas.
7. La investigación cualitativa es humanista, es decir, permite conocer las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos, fracasos, vida interior, etc.
8. Se da énfasis a la validez de la investigación a partir de los datos y lo que la gente realmente hace y dice. Se hace a través de una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, controlando los datos que registra.
9. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte. Es flexible en cuanto a la forma de conducir el estudio y los métodos están al servicio del investigador.

Como indica Guardián-Fernández (2007), son cuatro las condiciones que todo investigador debe tener en cuenta a la hora de recoger datos de carácter cualitativos:

- a) La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado.
- b) La investigadora o el investigador deben capturar - “fotografiar fiel, celosa y detalladamente”- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen,

los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.

- c) Los datos -en un principio- son eminentemente descriptivos.
- d) Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto. (pp. 54-55)

Krause (1995) resalta el papel que el investigador tiene en la investigación cualitativa, así indica que *el investigador se constituye en el instrumento principal de recolección y análisis de datos* (p. 27). En palabras de Martínez (1998) *el esfuerzo del investigador debe dirigirse hacia la identificación del patrón estructural que caracteriza su objeto de estudio* (p. 43). De esta forma se puede generalizar a otros contextos, si bien les corresponderá a otros investigadores poder transferir o aplicar los resultados del estudio a otros contextos o situaciones.

Por tanto, el investigador cualitativo opera de forma comprensiva con los distintos paradigmas (Denzin & Lincoln, 2012a) y, además, debe hacerlo de forma crítica para que su trabajo adquiera forma de crítica social y cultural (Kincheloe & McLaren, 2012). Vasilachis (2013), añade, que en las decisiones del investigador en la investigación cualitativa deben ir modificándose, afinándose y perfeccionando a lo largo del tiempo y, además, esto se vincula con la biografía, trayectoria, obligaciones, aficiones, intereses, preferencias políticas e ideológicas, entre otras, del propio investigador.

Debido a la forma en que se lleva a cabo esta investigación, los estudios cualitativos no siguen el proceso tal y como se ha podido comprobar en la *investigación cuantitativa*, sino que aquí el investigador puede desarrollar sus preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recogida de datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Es más, en ocasiones se debe volver a etapas anteriores del estudio.

Esta flexibilidad en el proceso de investigación cualitativa se debe a la singularidad del objeto de estudio (en nuestro caso el ámbito socioeducativo) y por tanto choca con el rigor y la necesidad de generalizar de la investigación cuantitativa o empírico-analítica anteriormente descrita. Es desde la perspectiva cualitativa desde donde la investigación socioeducativa puede dar respuesta y explicar, comprender y mejorar la acción.

No obstante, y como indica Álvarez-Gayou (2009), afirma que si bien en la investigación cuantitativa la validez, la confiabilidad y el muestreo son tres conceptos fundamentales, en la investigación cualitativa se ha establecido paralelamente otros conceptos intentado dar respuesta a estos postulados con la intención de cumplir con los requerimientos del paradigma positivista. A continuación, se presenta un cuadro resumen:

Tabla 5. *Comparación de conceptos fundamentales en la investigación cuantitativa y cualitativa*

Investigación cuantitativa		Investigación cualitativa	
<b>Validez</b>	Observación, medición o la apreciación se enfoquen a la realidad que se desea conocer.	<b>Autenticidad</b>	Las personas deben ser capaces de expresar lo que realmente siente.
<b>Confiabilidad</b>	Resultados estables, seguros y congruentes que se obtienen iguales en diferentes tiempos y que son previsible.	<b>Corroboración estructural</b>	Se utiliza la triangulación para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación <sup>(*)</sup> .
<b>Muestreo</b>	La muestra sustenta la representatividad de una población y es un factor importante para generalizar resultados.	<b>Saturación</b>	Momento en el que la información obtenida comienza a ser igual, repetitiva o similar a la ya recogida.

(\*) En el apartado 2.3.2. subapartado 3 y epígrafe c) se presenta más información sobre los posibles tipos de triangulación.

Guba (1989) establecer una serie de aspectos para diferenciar el valor de credibilidad de la investigación cualitativa con respecto a la cuantitativa.

Tabla 6. *Criterios de credibilidad de la investigación cuantitativa y cualitativa*

Aspecto	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
<b>Valor verdadero</b>	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa	Transferibilidad
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b>	Objetividad	Confirmación

Diversos autores explican estos criterios que dan rigor científico a la investigación cualitativa (Colás & Buendía, 1998; Cortés Cortés & Iglesias León, 2004; Guardián-Fernández, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Palacios Vicario,

Sánchez Gómez & Gutiérrez García, 2013; Plá, 1999; Pozo Llorente, 2007; Sandín, 2000; Tójar, 2006):

- a) *Credibilidad*: la credibilidad estaría relacionadas con la validez interna en la investigación cuantitativa. Por credibilidad hablamos de la probabilidad de que los datos hallados sean creíbles, es decir, que los datos recogidos por el investigador estén en consonancia con la realidad investigada. Se consigue a través de una observación persistente, los diarios de campos, encuestas, análisis de documentos, discusión grupal y triangulación. Para ellos hay que contrastar los resultados con las fuentes revisas para la investigación.
- b) *Transferibilidad*: coincidiría con la validez externa en la investigación cuantitativa. Por tanto, estamos ante la posibilidad de aplicar los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o contextos. Se consigue con la recogida abundante de datos y una descripción exhaustiva.
- c) *Consistencia*: en este caso estaremos hablando de la replicabilidad en los estudios cuantitativos. Por tanto, es la posibilidad de replicar la investigación con los mismos sujetos y en igual contexto. Para conseguirla podemos hacer uso de la triangulación de investigadores, de métodos y de resultados.
- d) *Confirmabilidad*: coincide con la fiabilidad en la investigación cuantitativa. Hace referencia a la garantía de que los descubrimientos no se encuentran sesgados por las motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. Se puede obtener con la utilización de diferentes métodos como la observación el uso del diario o encuestas, el análisis de documentos, o la propia triangulación anteriormente descrita.

A modo de resumen presentamos la siguiente tabla de Pozo Llorente (2007, p. 106):

Tabla 7. *Criterios de calidad de la investigación cualitativa*

Criterios	Descripción
<b>Veracidad / Credibilidad</b>	El valor de verdad/credibilidad, se refiere a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Es decir, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad.
<b>Aplicabilidad / Transferibilidad</b>	La aplicabilidad/transferencia, se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones.

Criterios	Descripción
<b>Consistencia / Dependencia</b>	Posibilidad de llegar a los mismos resultados a partir de informaciones y perspectivas similares.
<b>Neutralidad / Confirmabilidad</b>	Característica regulativa que permite identificar los sesgos personales, supersticiones o falsas creencias presentes en una investigación

Pérez Serrano (1994) incluye para cada uno de los criterios de rigor científico una serie de procedimientos para los datos que favorecen la credibilidad en la investigación cualitativa.

Tabla 8. *Procedimientos para el rigor científico en la investigación cualitativa*

Criterios	Procedimientos
<b>Veracidad / Credibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación persistente</li> <li>• Encuesta</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Comprobaciones con los participantes</li> </ul>
<b>Aplicabilidad / Transferibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico</li> <li>• Descripción exhaustiva</li> <li>• Recogida abundante de datos</li> </ul>
<b>Consistencia / Dependencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones minuciosas de los informantes</li> <li>• Identificación y descripción de técnicas de análisis de datos</li> <li>• Delimitación del contexto físico y social</li> <li>• Pistas de revisión</li> <li>• Métodos solapados</li> </ul>
<b>Neutralidad / Confirmabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones de baja inferencia</li> <li>• Comprobaciones de los participantes</li> <li>• Recogida mecánica de datos</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Explicar posicionamiento del investigador</li> </ul>

Fuente: adaptación de Pérez Serrano (1994).

Partiendo de las aportaciones de diversos autores, Bartolomé (1992) presenta una serie de características de la investigación cualitativa. Entre otras, nosotros nos hacemos eco de las siguientes:

- a) El investigador trabaja en contextos naturales.



- b) Los estudios pueden diseñarse y rediseñarse a lo largo de la investigación.
- c) La investigación está asociada a procesos sociales.
- d) La recolección y análisis de datos ocurre de forma simultánea.
- e) Se realiza desde una perspectiva holística.
- f) Se busca la aproximación más cercana a la vida y los puntos de vista de los implicados.
- g) El investigador es un instrumento para este tipo de investigación.
- h) La investigación cualitativa es interpretativa por naturaleza.
- i) Comienza a ser creíble por su coherencia, significación y utilidad instrumental.
- j) La investigación cualitativa es un arte.

Cotán Fernández (2016) define la investigación cualitativa como un proceso de

reflexión e implicación que tenemos que ejercer, manteniendo una relación constante e interactiva con los principales actores de la investigación para poder obtener un proceso de recolección e interpretación de los datos que nos permita conocer la realidad que estamos estudiando. (p. 71)

Colás (1997a) afirma que en la investigación cualitativa existen multitud de corrientes y tendencias (investigación naturalista, evaluación iluminativa, evaluación cualitativa, etnografía, teoría crítica, investigación-acción, investigación participativa, investigación colaborativa, etc.). Como veremos más adelante, algunos tipos de investigación cualitativa los vamos a desarrollar en el siguiente apartado ya que se engloban dentro del tercer bloque de metodologías (ver “2.5.3. Investigación orientada a la valoración, la toma de decisiones y el cambio en el campo socioeducativo”).

Finalmente, demos indicar, como indica Krause (1995) que *en la mayoría de los estudios cualitativos la selección de la muestra, la recolección de datos, el análisis y la generación de resultados están en una relación recíproca* (p. 28).

Siguiendo a diversos autores (Colás & Buendía, 1998; Del Rincón et al., 1995; McMillan & Shumacher, 2005; Pujadas, 1992) y tal y como se muestra en la Ilustración 5, la investigación cualitativa la dividimos en torno a si es *interactiva* o *no interactiva*.

### 2.5.2.1. Tipos de investigación cualitativa

Como acabamos de mencionar, vamos a subdividir la investigación cualitativa en torno a si es interactiva o no interactiva. Se podría haber elegido otro tipo de organización, si bien, para seguir con la presentación como venimos haciéndolo desde el inicio, nos centraremos en esta clasificación.

#### 2.5.2.1.1. Investigación interactiva

Por investigación interactiva nos referimos a aquellos estudios que se realizan cara a cara con los participantes en la investigación. Esto, en palabras de McMillan y Shumacher (2005) requiere *un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando éstos tienen lugar de forma espontánea. Las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes* (p. 440).

##### 2.5.2.1.1.1. Etnográfica

Salgado Lévano (2007) indica que la investigación etnográfica busca

describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros). (p. 72).

Colás (1997b) afirma que la etnografía es naturalista, se basa en la observación, es de carácter descriptiva, contextual, abierta y profunda. A través de la etnografía el investigador pretender describir el marco social. Como indica Angrosio (2015), *la etnografía es una manera de estudiar a las personas en grupos organizados duraderos a los que cabe referenciarse como comunidades o sociedades* (p. 14).

Por su parte, Bartolomé (1992) aclara qué se debe entender por etnografía. Así serían los estudios que *persiguen la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultural, formas de vida y estructura social del grupo investigador* (p. 20); frente a aquellos estudios que utilicen una sola técnica de recogida de datos o diseños que incluyan un periodo corto de observación. Por

tanto, la investigación etnográfica precisa de un largo periodo de estudio (Álvarez-Gayou, 2010) en el que el investigador convive con los sujetos del estudio (Bernal Torres, 2010). Debemos estar abiertos a lo que la realidad nos diga, nos hable por sí misma, y no distorsionarla con nuestras ideas y juicios, así como con hipótesis o teorías previas (Martínez, 1998).

En la investigación etnográfica se utilizan diversas técnicas para la obtención de la información. Bernal Torres (2010) indica que entre las técnicas podemos contar con la observación participante, los diarios de campo, la autobiografía, las grabaciones y filmaciones, entre otras. Estas técnicas y otras más se verán más detalladamente en el apartado “2.5.2.5. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa”.

El investigador en la investigación etnográfica debe convivir en el sitio de investigación para poder interpretar toda la información. No obstante, deberá tener cuidado para que su participación no distorsione el ambiente de estudio.

Frente a este tipo de etnografía, Foley y Valenzuela (2012) hablan de la *etnografía crítica*. Para estos autores, la etnografía debe dar un paso más, pues la investigación, además de reflexiva, debe ser colaborativa. Solo de esta forma se puede dar voz a los emergentes movimientos sociales de raza, género e identidad sexual. *La etnografía crítica que abarca el interés público florecerá de verdad cuando podamos transformar el mundo académico* (Foley & Valenzuela, 2012, p. 104).

La etnografía se ha extendido tanto que ha dado lugar a multitud de orientaciones teóricas como son el interaccionismo simbólico, el feminismo, la etnometodología, la teoría crítica, los estudios culturales..., entre otros (Ambrosio, 2015).

#### 2.5.2.1.1.2. Fenomenológica

La fenomenología, es una escuela de pensamiento filosófico iniciada por Husserl hacia la primera mitad del siglo pasado (Pozo Llorente, 2007). Este enfoque se centra en describir las vivencias y aclarar el sentido que envuelve la vida cotidiana, es decir, pretende explicar lo que somos (Guardián-Fernández, 2007).

Álvarez-Gayou (2009) afirma que la fenomenología descansa en cuatro conceptos que son claves:

la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. (pp. 85-86)

Colás (1997a) indica que los principales medios y recursos que se utilizaran por parte del investigador dentro de este enfoque son las manifestaciones orales o escritas de los sujetos. A partir de estos se pretende *descubrir la estructura de los significados e iluminar la comprensión de las acciones* (p. 233).

#### 2.5.2.1.1.3. Estudios de caso

Harrison et al. (2017) afirman que la investigación a través de los estudios de caso ha experimentado un desarrollo metodológico sustancial dando lugar a una investigación de carácter pragmática y flexible y que a través de la comprensión exhaustiva da respuesta a una amplia gama de cuestiones en diversas disciplinas.

Muñiz (2010) indica que en la literatura se encuentra multitud de formas de considerar los estudios de caso, pues se pueden entender como un enfoque, como una estrategia o como un aspecto del método relacionado con la selección de la muestra.

- a) *Estudios de caso como enfoque*: todo investigador se sitúa en un paradigma, lo que le ubica con respecto al conocimiento. En función del paradigma la investigación tomará diferentes formas. En la investigación cualitativa el investigador puede adoptar diversas perspectivas o enfoques, como la fenomenología, la etnografía, etc. En este sentido, los estudios de caso son entendidos como un enfoque.
- b) *Estudios de caso como estrategia*: en este caso el investigador cualitativo además de ubicarse en un paradigma y en enfoque selecciona la estrategia para la recogida de datos. Esta estrategia puede ser una historia de vida, un estudio biográfico o un estudio de caso, entre otros.
- c) *Estudios de caso como técnica de recolección de información*: finalmente, los estudios de caso pueden ser entendidos como una parte de la selección

de la muestra, es decir, el investigador además de adoptar un paradigma, un enfoque y una estrategia para estudiar un fenómeno, determina cuál o cuáles son los casos más apropiados para el estudio. En este sentido también lo explica Colás (1997b) al afirmar que *no es una metodología sino una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados* (p. 257).

Nosotros para este proyecto vamos a considerar los estudios de caso como un enfoque dentro de la investigación cualitativa. No obstante, también se puede hablar de estudios de caso en la investigación cuantitativa, aunque no es el objeto de este apartado.

Como indica Bartolomé (1992), la principal aportación de este tipo de investigación es *la comprensión holística de la realidad y de las estrechas y complejas conexiones que en ella se establecen, desde el individuo, grupo o comunidad, entendidos como unidad primigenia e indivisible del análisis* (p. 25).

#### 2.5.2.1.1.4. Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico da gran importancia a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea (Taylor & Bogan, 2000) o como indica Flick (2007b), se centra en *los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes* (p. 31). La conducta adquiere significado a través de la interacción social. Son tres las premisas sobre las que se asienta este enfoque (Álvarez-Gayou, 2009; Taylor & Bogan, 2000):

- a) Las personas actúan respecto a las cosas y también respecto a otras personas basándose en los significados que tiene para ellos. El significado es lo que denomina la acción.
- b) Los significados son productos sociales y por tanto surgen durante la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
- c) A través de un proceso de interpretación, los actores asignan significado a situaciones, cosas y personas, e incluso a sí mismos.

Blumer (1982) indica que el interaccionismo simbólico *pone así gran énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. La gente crea significados compartidos a través de su interacción y, estos significados devienen su realidad* (p. 1). Por tanto, el interaccionismo simbólico se centra en el

*descubrimiento de los símbolos que da significado a lo que las personas piensan y hacen* (Ambrosio, 2015, p. 25).

#### 2.5.2.1.1.5. Teoría fundamentada

La teoría fundamentada se basa en el interaccionismo simbólico. Entendemos por teoría fundamentada aquella teoría que deriva de los datos que han sido recopilados de forma sistemática y que se han analizado por medio de un proceso de investigación (Strauss & Corbin, 2002). Por tanto, método, recolección de datos, análisis y teoría están estrechamente relacionados.

La teoría fundamentada resulta adecuada cuando el objetivo que perseguimos es el de generar conceptos, hipótesis y teorías a partir de los datos o también cuando se desea ampliar una teoría existente (Seid, 2017).

Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet (2012) afirman que desde este enfoque la recogida de información, así como su análisis se realizan de forma simultánea y de forma interactiva. *El análisis de datos nos debe ayudar a mejorar y a centrar la recogida de datos y, a su vez, la recogida de datos nos debe servir para ir perfilando nuevos análisis* (p. 61). Por tanto, como indica Álvarez-Gayou (2009), existe una comparación constante de los datos obtenidos con la teoría que está emergiendo.

Rodríguez, Gil y García (1999) hablan de una comparación constante que se desarrolla en cuatro etapas:

1. Comparación de los datos.
2. Integración de cada categoría con sus propiedades.
3. Delimitar la teoría que comienza a desarrollarse.
4. Tras la saturación de los incidentes propios de cada categoría, se redacta la teoría.

#### 2.5.2.1.1.6. Etnometodología

Estamos ante un enfoque en el que la investigación intenta dar respuesta a cómo las personas mantienen un sentido de la realidad externa. Como indica Taylor y Bodgan (2000), la etnometodología,

consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad. (p. 11)

Seid (2017) afirma que cuando los individuos actúan, emplean métodos para que sus acciones sean visibles y puedan ser descriptibles como racionales y justificadas; *al mostrar su constitución, estructuran las situaciones y fabrican el mundo social como ordenado, racional, inteligible, descriptible y objetivo* (p. 51).

Este tipo de enfoque tiene como objetivo el estudiar los métodos que los miembros de una sociedad utilizan para desarrollarse en la vida diaria, es decir, los procesos que se siguen en situaciones de elección. Deben analizarse las expresiones del lenguaje ordinario conforme a la situación en la que se produjeron.

Toma gran importancia la interacción ya que es a través de esta como las personas producen la realidad social; por tanto, interesa las actividades cotidianas, su ejecución, el contexto en el que se desarrollan, etc. (Flick, 2007b).

#### 2.5.2.1.1.7. El método biográfico-narrativo

La investigación biográfico-narrativa, como indica Bolívar (2002), *comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento* (p. 3). Como parte de la investigación de carácter interpretativa, comparte con ésta algunos principios metodológicos propios de la investigación cualitativa. Como indican Bolívar, Domingo y Fernández (2001) este tipo de investigación se inscribe en la metodología de corte hermenéutica y nos permite comprender de forma conjunta las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia.

Como indica Pozo Llorente (2007), *utilizar las narraciones en investigación supone un gran reto ya que trabajamos con los pensamientos, sentimientos, contradicciones, lenguaje y deseos de las personas implicadas en nuestra investigación* (p. 117).

Para ello se hace uso de diversos documentos personales y de registros bibliográficos como base para la generación del conocimiento. Pujadas (1992) clasifica esta

diversidad de técnicas en: documentos personales y registros biográficos obtenidos por encuesta:

Tabla 9. *Técnicas de la investigación biográfico-narrativa*

Documentos personales	Registros biográficos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autobiografías</li> <li>• Diarios personales</li> <li>• Correspondencia</li> <li>• Fotografías, películas u otro registro iconográfico.</li> <li>• Objetos personales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de vida</li> <li>• Relatos de vida</li> <li>• Biografías</li> <li>• Biogramas</li> </ul>

Bolívar (2016), indica que en la investigación biográfico-narrativa se debe incluir cuatro elementos: el narrador, el intérprete o investigador, los textos y los lectores de la investigación (el informe final).

Por su parte, Moriña (2016) se centra en la historia de vida no como una técnica, sino como un enfoque propio. Indica que este enfoque puede utilizar varias técnicas entre las que destacan la entrevista *biográfica o en profundidad*, *entrevistas a otros informantes*, *auto-informes*, *un día en la vida de...*, *la línea de la vida* y *la técnica de la foto* (p. 49). Aquí, las voces y los puntos de vista de otras personas diferentes al participante entran en juego en la vida de este y ofrecen múltiples miradas sobre la misma realidad estudiada. Algunas de estas técnicas están desarrolladas más adelante en el apartado “2.5.2.5. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa”.

#### 2.5.2.1.1.8. Otros enfoques emergentes:

Como hemos indicado anteriormente, la diversidad de enfoques en la investigación cualitativa es muy extensa. No obstante, y además de los enfoques que ya hemos mencionado, queremos hacer mención de varios que por sus características nos parecen adecuados también para la investigación socioeducativa. Estos enfoques suelen estar combinados con los anteriores.

- a) *Los enfoques visuales:* Los enfoques visuales son otras herramientas que el investigador cualitativo en Ciencias Sociales (y también de Ciencias de la Salud) tiene a su disposición; y que, junto con la narrativa y la creatividad,



favorece la incorporación visual en la práctica investigadora. No nos estamos refiriendo a la inclusión de la imagen como algo periférico a la investigación (de esto hablaremos al final del apartado “2.5.1.7. El informe de investigación”, sino que nos referimos a poder obtener información inmediata y que a veces no se consigue por medio de relatos de carácter verbal (Mannay, 2017). El uso de los enfoques visuales favorece, como indica Manny, Staples y Edwards (2017), comprender los mundos subjetivos de los participantes.

Tenemos que diferenciar entre el enfoque visual del análisis de imágenes. En el enfoque visual como indica Guillemin y Drew (2010), son los participantes los que generan imágenes como parte de la investigación, frente al análisis de imágenes en las que es el investigador el que las toma.

Trabajar con un enfoque visual permite la evocación de respuestas espontáneas y que no son predecibles de los participantes, ya que estos adquieren el papel de expertos en vez de ser solamente cuestionados. De esta forma el interés del individuo se amplía en el tiempo (Inzunza Adedo, 2015).

- b) *La investigación creativa*: este tipo de investigación está basada como indican Van der Vaar, Van Hoven y Huigen (2018), en las artes y por tanto puede tener muchas dimensiones debido a la gran variedad de géneros artísticos (interpretación, escritura, pintura, fotografía...). Como indican Dunn y Mellor (2017), este tipo de investigación puede proporcionar nuevos enfoques y diferentes perspectivas sobre el hecho investigado, así como ayudar cuando se trata de dar respuesta a preguntas de investigación que por métodos tradicionales como la entrevista o el cuestionario no es posible. Además, la investigación creativa es apropiada para la investigación participativa ya que favorece diferentes formas de comprensión (Coeman & Hannes, 2017).

### 2.5.2.1.2. Investigación no interactiva

La investigación no interactiva es aquella en que el investigador no interacciona con ninguna persona, sino que se centra en los documentos como estrategia de recogida de información. Las modalidades de la investigación no interactiva, también conocida como investigación analítica, estudian conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos (Escudero Sánchez & Cortez Suárez, 2018; McMillan & Shumacher, 2005).

Dentro de las modalidades de investigación no interactiva podemos distinguir el análisis de conceptos y el análisis histórico.

En el primero, el *análisis de conceptos* o también denominado *análisis de contenido*, la investigación se centra en el estudio de conceptos. En el ámbito educativo suelen ser el aprendizaje cooperativo, agrupamiento por habilidades, liderazgo, entre otros. Como indica Tójar 2006), *el análisis de contenidos trata de descubrir los significados de un documento; el documento puede ser textual, como transcripción de una entrevista, una historia de vida, un libro, o también podría ser audiovisual* (p. 311).

Por su parte, el *análisis histórico* se centra en la recogida sistemática y crítica de documentos que describen sucesos que ya han pasado (Escudero Sánchez & Cortez Suárez, 2018). Por ejemplo, en el ámbito educativo puede ser sobre los programas educativos, las prácticas docentes, etc.

No obstante, en la investigación interactiva también se incluye en ocasiones la investigación no interactiva ya que el investigador utiliza documentos y artefactos que complementan la investigación.

### **2.5.2.2. Los datos en investigación cualitativa: Códigos y categorías**

Como dice Banks (2010), los datos desde un enfoque más interpretativo se generan mediante el proceso de indagación, no están “ahí fuera” como ocurre en la perspectiva positivista.

En la investigación cualitativa los datos pueden provenir de diversidad de fuentes (entrevistas, observaciones, registros, etc.). A partir de diversos procedimientos los investigadores pueden interpretar y organizar los datos, por tanto, se trata de conceptualizar y reducir la información, a través de la elaboración de categorías con sus propiedades y dimensiones a la vez que relacionarlos. El proceso de conceptualización, reducción, elaboración y relación de datos se denomina codificar (Strauss & Corbin, 2002).

Por tanto, los códigos y categorías conforman los datos de la investigación cualitativa. A partir de estos, Serbia (2007) indica que se deben comparar y

realizar una diferenciación semántica y constante entre los datos emergentes. A partir de las categorías, el investigador va afinando y reformulando para conformar tipologías o conceptos teóricos que ayuden a describir o explicar las significaciones de los sujetos. Se debe buscar la saturación en los discursos en referencia al tema o temas de interés que permita describir y generalizar las interpretaciones a partir de los discursos producidos por los participantes en el estudio.

El primer paso es la codificación de los datos que se han obtenido, esto consiste en fragmentar la información para ir conceptualizando y a partir del análisis crear el sistema de categorías (Krause, 1995).

¿Pero de dónde vienen estos datos? Como indica Martínez (1998) los datos provienen de:

- a) El contenido y la forma de la interacción verbal de los sujetos.
- b) El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigado en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.
- c) La conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etc.
- d) Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad.
- e) Los registros, archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas. (pp. 50-51).

Con toda la información disponible, el investigador debe revisarla de forma que pueda revivir la realidad en la situación concreta y posteriormente reflexionar para poder comprender lo qué pasa (Martínez, 1998). A partir de ahí debe establecer categorías con sus propiedades y atributos y con su integración y reintegración y conforme se revisa la documentación se puede ir dando significado, de forma emergente, a cada evento, hecho o dato.

### **2.5.2.3. Diseños de investigación**

Como indican Mardones, Ulloa y Salas (2018), la definición de diseños metodológico en la investigación cualitativa es muy variada debido a la multiplicidad de perspectivas o enfoques que el investigador puede adoptar. Los diseños de investigación son emergentes en la investigación cualitativa y se van implantando

de acuerdo con el contexto y las circunstancias (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Salamanca & Martín-Crespo, 2007; Suárez, Del Moral & González, 2013).

Frente a los diseños cuantitativos los diseños se prefijan antes de comenzar el estudio y no permiten dejar nada al azar, en la investigación cualitativa, con la intención de poder comprender e interpretar la realidad social, sus significaciones y los aspectos emocionales de los actores sociales el diseño de muestra como abierto y flexible (Serbia, 2007). Como indica Mendizábal (2006) por flexibilidad se

alude a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos: y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos de forma original durante el proceso de investigación. (p. 67).

Para Mardones, Ulloa y Salas (2018), el diseño se puede conceptualizar desde diferentes perspectivas:

- a) *Como preparación y organización de la investigación*: aquí se especificaría la pregunta, la teoría, los datos.
- b) *Como elección paradigmática*: a partir de la elección paradigmática que el investigador haya tomado en la fase reflexiva de su investigación se determinará el diseño.
- c) *Según la elección del método o tipología de estudio*: aquí el diseño se genera a partir de la tipología de estudio que se vaya a seguir: biográfico, narrativo, etnográfico...

El investigador debe tomar una serie de decisiones en torno al diseño desde el inicio hasta el final del estudio, de ahí que deba especificar los cambios que han ido ocurriendo en el diseño a lo largo del estudio. Siguiendo a Suárez, Del Moral y González (2013, p. 74) presentamos la siguiente tabla en la que se especifican las decisiones de diseño que se deben tener en cuenta:

Tabla 10. *Decisiones de diseño en investigación cualitativa*

Diseño inicial	Diseño emergente durante el estudio	Diseño emergente al final del estudio
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Selección de casos y contextos</li> <li>• Acceso al campo</li> <li>• Marco temporal</li> <li>• Selección de las estrategias metodológicas</li> <li>• Relación con la teoría</li> <li>• Detección de sesgos e ideología del investigador</li> <li>• Aspectos éticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reajuste del cronograma de las tareas</li> <li>• Observaciones y entrevistas a añadir o anular</li> <li>• Modificación de protocolos de observación y entrevista</li> <li>• Generación y comprobación de hipótesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento y modo de abandonar el campo</li> <li>• Decisiones finales sobre el análisis</li> <li>• Decisiones de presentación y escritura del estudio</li> </ul>

#### 2.5.2.4. *Población y muestra en la investigación cualitativa*

En la investigación cualitativa no se utilizan formulas ni estimaciones de probabilidades tal y como se presentaron en la investigación cuantitativa. En este tipo de investigación la muestra se determina en función del contexto y de las necesidades de la investigación. Por tanto, se puede ajustar en cualquier momento de la investigación. Diversos autores denominan el muestreo cualitativo como emergente (Martín-Crespo & Salamanca, 2007; Martínez-Salgado, 2012).

*En los estudios cualitativos relativos a la enseñanza son, básicamente, las personas, los comportamientos, significados y contextos* (Quecedo & Castaño, 2002, p.16)

Hernández, Fernández y Baptista (2014), indican que son tres los factores que determinan o sugieren el número de casos de un estudio cualitativo:

- Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos).
- El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”).
- La naturaleza del fenómeno en análisis (si los casos o unidades son frecuentes y accesibles o no, si recolectar la información correspondiente lleva poco o mucho tiempo). (p. 384)

Mejía Navarrete (2000) afirma que la muestra en la investigación cualitativa se puede organizar en función de variables sociodemográficas, variables relacionadas con el espacio y variables relacionadas con el tiempo. A partir de su propuesta se presenta la siguiente tabla adaptada del autor:

Tabla 11. *Variables que estructuran la muestra en la investigación cualitativa*

Variables relacionadas con características sociodemográficas	Variables relacionadas con el espacio	Variables relacionadas con el tiempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase social</li> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Grupo cultural</li> <li>• Profesión</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barrio</li> <li>• Distritos</li> <li>• Ciudades</li> <li>• Zona urbana</li> <li>• Regiones</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Años</li> <li>• Periodos</li> <li>• ...</li> </ul>

A partir de todo esto podemos establecer distintos tipos de muestras para los estudios cualitativos, teniendo en cuenta que serán muestreos no probabilísticos ya que la finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. No obstante, no son exclusivos de la investigación cualitativa. Se recomienda la lectura del apartado “2.5.1.4. Población y muestra en investigación cuantitativa” para complementar este apartado.

- Muestra de voluntarios*: son muy utilizados en el ámbito de las ciencias sociales y también en las ciencias médicas. Los participantes lo hacen de forma voluntaria ante una invitación.
- Muestra de expertos*: en ocasiones el objeto de la investigación está centrado en recoger información de opinión de expertos para generar hipótesis. También denominado de *informantes clave*. La elección de esta muestra es frecuente en los estudios exploratorios para generar hipótesis más precisas (Gómez, 2006).
- Muestra de casos-tipo*: el objetivo se centra en la riqueza, profundidad y calidad de la información.
- Muestra por cuotas*: se utilizan mucho en los estudios de opinión y en ellos se tienen en cuenta diversas variables demográficas para la recogida de información de personas.

Pero además de estos tipos de muestras, que pueden ser comunes a la investigación cuantitativa y cualitativa, existen otros más específicos y propios de la investigación cualitativa como son (Hernández, Fernández & Baptista, 2014):

- a) *Muestras diversas o de máxima variación*: se utiliza para poder mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado lo que facilita poder encontrar las diferencias y coincidencias, patrones y particularidades.
- b) *Muestras homogéneas*: los participantes poseen el mismo perfil o característica, lo que facilita centrarse en el tema de investigación o resaltar situaciones y proceso dentro de un grupo social.
- c) *Muestras en cadena o por redes*: también denominado “bola de nieve”. En este caso se identifican los informantes clave y se les solicita que faciliten otras personas que puedan aportar más información a la investigación.
- d) *Muestra de casos extremos*: en este caso se utiliza cuando se desea investigar aquellas situaciones que se alejan de la normalidad.
- e) *Muestra por oportunidad*: en este caso son participantes aquellos que de forma fortuita llegan al investigador justamente en el momento que los necesita.
- f) *Muestras confirmatorias*: se utiliza muestras confirmatorias cuando una vez analizados los datos se observa alguna controversia o surge información que precisas ser valorada nuevamente. Para ello se recurre a una muestra confirmatoria que nos ayude a determinar lo que verdaderamente sucede.
- g) *Muestras de casos sumamente importantes*: en ocasiones en un estudio no podemos dejar a un lado a los casos importantes que puedan aportar información para el estudio. Por ejemplo, en un estudio en un centro educativo no debería quedar excluido el director o directora del centro.
- h) *Muestras por conveniencia*: está formada por los casos a los que el investigador tiene acceso.

Por su parte, Krause (1995) afirma que en la investigación cualitativa se debe comenzar por la elección de los primeros sujetos, documentos o situaciones de observación y que tras su análisis por el que se desarrollarán conceptos, categorías conceptuales e hipótesis se seleccionan los siguientes sujetos que pasarán a forma parte de la muestra. A este tipo de muestreo se denomina *muestreo teórico*, si bien se está aludiendo a la teoría emergente y no a los elementos teóricos previos sobre los que se basa el estudio.

Martín-Crespo y Salamanca (2007) indican que

*en la investigación cualitativa la información es la que guía el muestreo, y por ello es preciso que evolucione en el propio campo ya que es necesario que cubra todos los requerimientos conceptuales del estudio, y no la adaptación a unas reglas metodológicas. (p. 4)*

A pesar de todos los muestreos presentados, en ocasiones los estudios cualitativos necesitan de varios tipos de muestras. Como indica Pozo Llorente (2007) el muestreo se da por concluido cuando la información que obtenemos comienza a repetirse, es decir, se encuentra saturada. Debemos recordar que los datos obtenidos en estos estudios no son generalizables más allá de la muestra del estudio.

#### **2.5.2.5. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa**

En la investigación cualitativa el investigador utiliza una serie de técnicas para poder recolectar los datos. Entre otras podemos citar la observación participante, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, los grupos de discusión y la historia de vida, entre otras. En la Ilustración 5 se detallan más técnicas para la investigación de corte cualitativo.

Se puede afirmar, por tanto, que la investigación cualitativa hace uso de técnicas para la recogida de información que no están estandarizados, tal y como ocurría en la investigación cuantitativa. Se busca o se recoge información en torno a las emociones, prioridades, expectativas, significados y otros aspectos de índole subjetivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Además, interesa recoger información sobre la interacción entre los participantes del estudio.

Estos registros no estandarizados se centran en recoger las vivencias tal y como son percibidas y experimentadas por los sujetos y se recaban los datos a través del lenguaje escrito, verbal, no verbal y visual. Por tanto, se realiza en un contexto natural en el que el investigador no manipula ninguna variable.

Además, como indica Serbia (2007), el análisis de datos *puede no ser una etapa posterior a la técnica (grupos, entrevistas, observación no sistemática), ya que*



*también puede efectivizarse durante la recolección/construcción de la información* (p. 129).

A continuación, pasamos a describir algunas de las estrategias de recogida de datos de carácter cualitativo a partir de la propuesta establecida en la “Ilustración 15. Técnicas de investigación”:

- *Observación participante*: al hablar de observación no solo nos referimos a los datos visuales, sino que como bien indica Álvarez-Gayou (2009) en la observación participan todos los sentidos. Como en todas las estrategias de recogida de datos, el investigador debe estar en contacto con el sujeto investigado compartiendo sus costumbres, estilos y modalidades de vida. En este sentido, Ambrosio (2015), indica que la observación participante es una *manera de realizar investigación que coloca al investigador en medio de la comunidad que está estudiando* (p. 20). El propósito es *desarrollar una comprensión holística de los fenómenos de estudio, que sean tan clara y precisa como sea posible* (Guardián-Fernández, 2007, p. 191). En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que en la inducción cualitativa se deben: a) explorar y describir los ambientes, comunidades, aspectos de la vida, etc., buscando los significados y los actores que lo generan; b) comprender procesos vinculaciones entre personas, experiencias y eventos que suceden, así como los patrones que se desarrollan; c) identificar problemas sociales; y, d) generar hipótesis para futuros estudios.
- *Técnicas de encuesta*: entre las técnicas de encuesta, de carácter cualitativo vamos a distinguir las siguientes tres: entrevista, grupos de discusión y técnica Delphi, que junto con los cuestionarios forman las técnicas de encuesta. No es una clasificación exhaustiva, pero sí será que se utilice en este proyecto.
- *Entrevista*: las entrevistas son estrategias de recogida de datos que, a través de preguntas abiertas, es administrado de forma individual. No se busca obtener respuestas breves o de tipo dicotómico, sino que se pretende que el entrevistado se exprese en su respuesta (Gómez, 2006). Estamos ante una técnica social que permite que el investigador se comunique de forma directa con el entrevistado estableciendo una relación del conocimiento que es dialógico, espontáneo, concentrado y de intensidad variable (Gaínza Veloso, 2006). Como bien indica

Kvale (2011), la entrevista no debe ser un mero intercambio de ideas, sino que es un interrogatorio cuidadoso y de escucha para obtener conocimiento. Para poder recoger correctamente la información, así como incluir el ritmo, entonación y emocionalidad que el informante da a su discurso, es conveniente hacer uso de una grabadora. En el caso de que el entrevistado no desee que se use este medio técnico complementario, el investigador deberá hacer uso de la toma de notas que puedan recoger este tipo de información. Como indica Trindade (2016), si bien la entrevista se caracteriza por el encuentro entre el investigador e investigado, con el avance de la tecnología, existen nuevos instrumentos comunicativos como las videoconferencias y los chats, entre otros, que le incorporan nuevas características a la técnica. La realización de entrevistas presenciales puede llevar consigo una serie de gastos económicos y de tiempo, de ahí que muchas veces las entrevistas tengan una limitación geográfica. Para poder superar estas limitaciones, Oltomann (2017) indica la posibilidad de realización de entrevistas telefónicas o incluso por medios tecnológicos como el uso de Skype, VoIP o correo electrónico. Las entrevistas, en función de su estructuración puede ser estructuradas, semiestructuradas y abiertas. El uso de la entrevista, como bien indica Verd y Lozares (2016) *se produce cuando nuestra pregunta de investigación se interesa por hechos no directamente observables, ya sea porque transcurrieron en el pasado, ya sea porque se trate de representaciones, imaginarios u opiniones* (p. 150). Además, como indica Gutiérrez Brito (2008), cuando la entrevista se dirige a un grupo de personas estaríamos ante la entrevista grupal que es menos directiva que la entrevista individual y por tanto, es mucho más natural.

- *Grupos de discusión*: los grupos de discusión son esencialmente una conversación que se desarrolla en torno a una temática propuesta por el investigador con un grupo de personas. Se busca las diferenciaciones de las perspectivas o posiciones como colectivo social. Canales Cerón (2006) establece una serie de criterios que se deben cumplir en los grupos de discusión: a) los participantes no constituyen un grupo previamente a la reunión; b) todos los participantes tienen el mismo derecho al habla; c) la diversidad de los participantes; d) pertinencia del tema de conversación; y e) el investigador provoca la discusión a través de los temas abiertos y

pertinentes, pero el habla es de los propios participantes. El moderador del grupo debe estar preparado para organizar y conducir el grupo de forma eficiente, así como estimular la participación de todas las personas evitando agresiones y logrando que todos puedan expresarse en su turno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Pozo Llorente y Gallardo Vigil (2011), indican que *el grupo de discusión está dinamizado por un coordinador quien, a partir de un tema de interés y a través de un protocolo, provoca la discusión y la dirige hacia la información deseada* (p. 118). Como indica Barbour (2013), en la elección de los miembros del grupo hay que asegurar que tienen lo bastante en común entre ellos para que el debate sea apropiado y, además, las experiencias o perspectivas deben ser lo suficientemente variadas para que haya cierto debate o diferentes opiniones.

- *Técnica Delphi*: esta técnica es la utilización sistemática del juicio de un grupo de expertos para obtener un consenso de opinión sobre un tema concreto (Cortés Cortes & Iglesias León, 2004). Las características de la técnica estriban en el anonimato de los participantes, en la retroalimentación controlada por el investigador y la respuesta estadística de grupo que se realiza a través del coeficiente de Kendall.
- *Análisis documental*: El análisis documental es una técnica no interactiva. Por documentos entendemos como dicen McMillan & Shumacher (2005) los documentos personales, documentos oficiales:
  - *Documentos personales*: son narraciones en primera persona en las que se describen las acciones, experiencias y opiniones del sujeto. Se incluyen dentro de esta categoría los diarios y cartas personales, entre otros.
  - *Documentos oficiales*: son propios de las organizaciones y pueden tener diversidad de formatos: informes, papeles de trabajo o borradores. A través de estos documentos se describen las funciones y valores de la organización. Además de las comunicaciones externas que se realizan desde la organización, datos estadísticos, anotaciones de alumnos, etc.
  - *Objetos*: los objetos son símbolos que se han creado y tienen forma tangible y a través de ellos se revelan procesos sociales, significados y valores.

- *Historia oral*: a través de la historia oral se registra la palabra y los testimonios de los individuos (McMillan & Shumacher, 2005). Podemos dividirla en:
  - *Autobiografías*: descripción o narración de la propia vida. El relato es realizado por iniciativa del propio protagonista.
  - *Biografías*: estudio que se centra en un individuo y que narra los momentos más importantes de su vida a un investigador. En las biografías, tal y como indica Pozo Llorente (2007) *se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como de entrevistas al biografiado y su entorno* (p. 118).
  - *Historia de vida*: Aunque la historia de vida puede ser entendida también como un método o enfoque biográfico (Nogueira, 2016), nos vamos a centrar aquí como una estrategia cualitativa de recogida de información. La historia de vida es entendida como narraciones autobiográficas orales que se generan en el diálogo interactivo entre el sujeto entrevistado y el entrevistador y que se complementa con otros testimonios y otras fuentes (Álvarez-Gayou, 2009). Entre los documentos biográficos se incluyen además de lo oral, diarios, cartas, etc. *La historia de vida es un relato de una vida tal y como la persona que la ha vivido* (Guardián-Fernández, 2007, p. 204).
  - *Biogramas*: consiste en registros biográficos sobre determinados aspectos que se han extraído de una amplia muestra de biografías y se hace a efectos comparativos (Pozo Llorente, 2007).
- *Estudio del discurso*: otro tipo de estrategia es el análisis del discurso. Como indica Rapley (2014), el análisis del discurso *se centra en cómo se utiliza el lenguaje en ciertos contextos* (p. 22). Ante un mismo hecho se puede obtener varias formas de expresarlo, y ahí es donde toma sentido esta estrategia. En este sentido, Sayago (2014) indica que a través de esta estrategia se puede poner atención en diversas categorías relacionadas con el discurso, por ejemplo, la justificación que se da ante un hecho, la descripción, la caracterización de los actores, el tono del relato, la importancia que se da diversos aspectos (que pueden ser ecológicos, económico o culturales, entre otros), las consecuencias del hecho, etc. Este tipo de investigación es muy utilizada en los medios sociales ya que permite ver cómo los usuarios generan y comparten información (González-Teruel, 2015).

### 2.5.2.6. *El análisis de datos en la investigación cualitativa*

En el análisis de los datos de la investigación cualitativa no se pretende generalizar los resultados de forma probabilística a poblaciones más amplias. A partir de los datos se generan categorías.

Se realiza un análisis temático de los datos, se describen, analiza y se desarrollan temas. Se busca el significado profundo de los resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (Strauss & Corbin, 2002, p. 20)

Como bien indica (Guardián-Fernández, 2007), *la ausencia de una taxonomía universalmente aceptada sobre los tipos de análisis en investigación cualitativa genera, frecuentemente, una confusión terminológica en relación con los procedimientos para el análisis cualitativo de los datos* (p. 230). Coffey y Atkinson (2003) apuntan que el proceso de análisis de datos siempre debe comenzar con la identificación de temas y patrones clave; si bien esto depende de los procesos de segmentación y codificación de los datos.

Además, la multitud de fuentes y formas de datos (oral, textual, fotos, audio, etc.) generan una gran cantidad de información y es necesario disponer de un marco conceptual o de las preguntas de investigación para realizar una recolección de datos adecuada (Fernández Núñez, 2006).

En este sentido, Gibbs (2007) indica que siempre se comienza con una colección grande de datos y que a través de procedimientos analíticos se va analizando de forma *clara, compresible, penetrante, fiable e incluso original* (pp. 19-20).

Al centrarse la investigación cualitativa en las personas, los datos que nos interesan son como bien indica Hernández, Fernández y Baptista (2014) *son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva* (p. 397).

Serbia (2007) señala una serie de opciones que se pueden elegir a la hora de realizar el análisis de datos que deben adecuarse a los objetivos de nuestra investigación:

- a) *Análisis de temas*: es la más utilizada en investigación cualitativa. A través de este tipo de análisis podemos enumerar y explicar los temas que el grupo o individuos consideran como los más importantes en cuanto al tema de investigación.
- b) *Análisis de actitudes*: se utiliza para conocer desde un punto de vista cognitivo, emocional y conativo las motivaciones o predisposición que subyace en los comportamientos, pensamientos y sentimientos de los actores sociales hacia un objeto actitudinal que será el objetivo de la investigación.
- c) *Elaboración de tipologías*: se utiliza con la intención de analizar sistemáticamente las intenciones y forma de obrar de forma integrada en modelos abstractos de vivir (comportamiento, valores y creencias) en el mundo.
- d) *Análisis de motivaciones*: este tipo de análisis permite conocer la imagen percibida y en profundidad sobre un objeto o fenómeno de estudio a partir de los fenómenos que no son conscientes y no son fácilmente manifestables.
- e) *Análisis de atributos del producto/marca/institución*: se busca detectar cuáles son las ventajas que se perciben desde la significación de los sujetos con respecto a una marca, producto o institución.
- f) *Análisis de atribución y frecuencia*: aquí solo se centra en los atributos que más veces menciona el grupo o individuo de estudio. Se hace un conteo de las veces que los adjetivos (positivos o negativos) aparecen.
- g) *Análisis semántico*: se intenta detectar la importancia y el significado de las palabras dentro de un contexto sociocultural.
- h) *Análisis de hábitos y estilos de vida*: son muy utilizados en estudios previos para la elaboración posterior de un cuestionario estructurado para la investigación cuantitativa. Se incluye valores, convicciones, actitudes y comportamientos.
- i) *Análisis de comunicación no verbal*: en este caso interesa los signos de comunicación no verbal de los sujetos (gestos, movimientos, miradas, tonos de voz, etc.). Además, interesa si la comunicación no verbal contradice o complementa lo que se expresa verbalmente.
- j) *Análisis proyectivo*: a partir de las creencias, gestos, emociones o los propios silencios se puede estructurar la forma de ser de los sujetos sociales. Por tanto, se puede determinar el tipo de personalidad de los sujetos investigados.

Taylor y Bogdan (1990) establecen que el análisis de los datos en la investigación cualitativa debe basarse en tres momentos: descubrimiento, codificación y relativización. *De esta forma se puede buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y personas que se estudian* (Salgado Lévano, 2007, p. 74).

A partir de lo propuesto por diversos autores (Salgado Lévano, 2007; Taylor & Bogdan, 1990) presentamos la siguiente table resumen de los momentos en la investigación cualitativa.

Tabla 12. *Fases y acciones en el análisis de datos en la investigación cualitativa*

FASES	ACCIONES
<b>Fase de descubrimiento</b> Consiste en buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer repetidamente los datos.</li> <li>• Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas</li> <li>• Buscar los temas emergentes.</li> <li>• Elaborar las tipologías.</li> <li>• Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.</li> <li>• Leer el material bibliográfico.</li> <li>• Desarrollar una guía de la historia.</li> </ul>
<b>Fase de codificación</b> Es la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificar los datos.</li> <li>• Desarrollar categorías de codificación.</li> <li>• Separar los datos pertinentes a las diversas categorías de codificación.</li> <li>• Examinar los datos que no se han considerado.</li> <li>• Refinar el análisis.</li> </ul>
<b>Fase de relativización</b> Interpretar los datos en el contexto en el que fueron recogidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos solicitados o no solicitados.</li> <li>• Influencia del observador sobre el escenario.</li> <li>• Establecer las diferencias entre lo que uno dice cuando está solo y cuando está acompañado de otros.</li> <li>• Datos directos e indirectos.</li> <li>• Fuentes.</li> <li>• Autorreflexión crítica de los propios sujetos.</li> </ul>

Fuente: adaptado de Salgado Lévano (2007), página 74

Entre los tipos de análisis podemos distinguir como indica Álvarez-Gayou (2009) el análisis de contenido, pero también algunos sencillos análisis cuantitativos como puede ser la descripción numérica o porcentual de los elementos de información. Además, puede ser importante recoger información sobre el énfasis de los

comentarios, la duración, qué preguntas generaron mayor o menor interés, qué provocaron emociones, etc.

Cabrera (2011) definimos el análisis de contenido como

aquel proceder metodológico de recogida de información caracterizado por analizar de manera sistemática y objetiva cualquier comunicación (oral, gráfica o escrita), para lo cual identifica unidades de análisis que clasifica siguiendo un proceso de categorización (previo o elaborado a lo largo del análisis) y cuya interpretación posterior permite resumir el contenido manifiesto de la comunicación y obtener el significado latente del mismo. (p. 121)

Como bien indica Gómez (2006), en el análisis de los datos cualitativos debemos:

- Darles orden a los datos.
- Organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones.
- Interpretar y evaluar unidades, categorías y patrones.
- Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y sus expresiones.
- Comprender profundamente el contexto en el que se recolectaron los datos y relacionarlos en el análisis a los datos obtenidos.
- Explicar contextos, situaciones, hechos, fenómenos.
- Generar preguntas de investigación e hipótesis.
- Reconstruir historias.
- Relacionar los resultados del análisis con las teorías que se expusieron en el marco teórico o construir nuevas teorías fundamentadas en los datos recolectados y el análisis realizado. (p. 81)

Por su parte, Quecedo & Castaño (2002) especifican cuáles son las fases que se deben seguir en el proceso de análisis de datos en investigación cualitativa (Ilustración 17).

En el análisis de datos Knobel y Lankshear (2005) indican que en función del tipo de dato el análisis variará, si bien sobre la base de todos los análisis está la codificación y categorización de la información como medio para organizar y reducir la información para su análisis. Distinguen los siguientes tipos de datos (Ver Tabla 13).



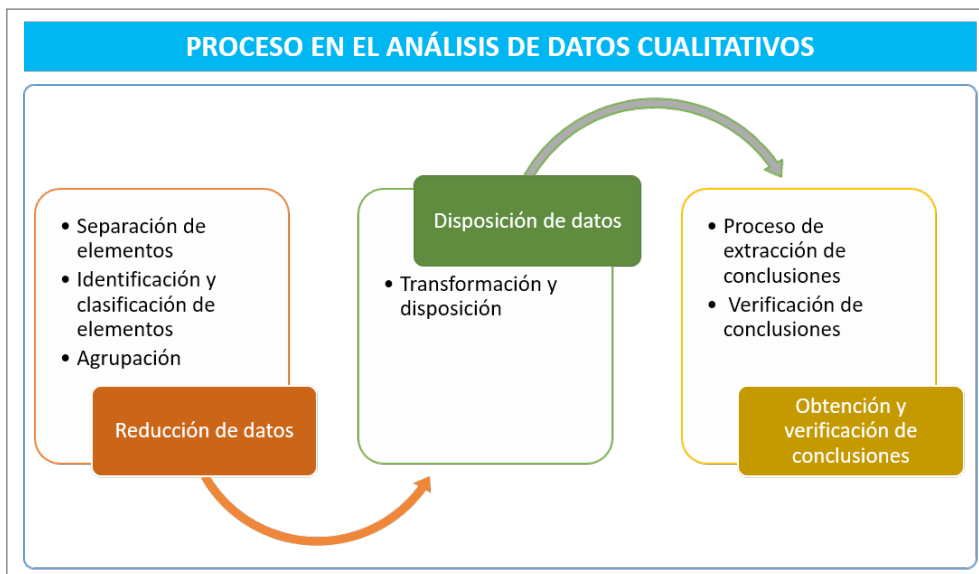


Ilustración 17. Proceso en el análisis de datos cualitativos

Fuente: adaptado de Quecedo y Castaño (2002)

Tabla 13. Tipos de datos en investigación cualitativa

Tipos de datos	Descripción
<b>DATOS HABLADOS</b>	Por datos hablados se entiende el lenguaje oral que ha sido grabado por el investigador.
Análisis categórico	Consiste en organizar de forma sistemática los datos en categorías.
Análisis sociolingüístico	El análisis de los datos está enfocado en el idioma al como usa en las interacciones sociales entre personas. Se identifican elementos del uso del lenguaje que indican el modo de ver lo social y cultural de cada persona que habla.
Análisis del discurso	El análisis del discurso, rama de la sociolingüística, se centra en la parte más pequeña de datos que tenga significado en relación con la investigación. Además, presta atención de forma deliberada hacia las relaciones entre el uso del lenguaje, los sistemas sociales y las estructuras o instituciones sociales.
<b>DATOS QUE SE OBSERVAN</b>	Por datos que se observan se entienden piezas de información que se recolectan por medio de la observación.
Análisis del dominio	El análisis se centra en los datos referentes a situaciones sociales y se analizan para identificar dominios culturales.
Análisis taxonómico	Este análisis es una extensión del anterior. En este caso se enfoque hacia el nivel de los términos que se incluyen dentro de un dominio y busca la relación entre los términos que se incluyen.

Tipos de datos	Descripción
Análisis componencial	Este tipo de análisis nos ayuda a poder establecer relaciones entre diversos dominios culturales.
<b>DATOS ESCRITOS</b>	Por datos escritos se entienden los textos existentes ya y que el investigador recolecta como parte de su estudio.
Análisis de contenido	Este tipo de análisis se centra en hacer inferencias a partir del contenido de un texto.
Análisis semiótico	En análisis semiótico se dirige hacia los textos visuales (imágenes y texto o solo imágenes). Pueden ser fotografías, dibujos, películas, páginas web, etc.
Análisis de textos basados en la lingüística	Este tipo de análisis se centra en identificar las regularidades, patrones y otras tendencias que resaltan en las características de lenguaje de los textos (en términos de lexis, gramática, sintaxis, etc.).
Análisis crítico de textos basados en la lingüística	Este tipo de análisis se centra en revelar características ideológicas en grupos de datos escritos.
Análisis no crítico de textos basados en la lingüística	Este análisis se dirige a analizar características de los textos escritos sin tener en cuenta las características ideológicas.

Venimos hablando de la codificación, pero ¿en qué consiste esta? Como indica Taylor y Bogdan (1990), la codificación es un modo sistemático que el investigador tiene para desarrollar e interpretar los datos. A continuación, y siguiendo a estos autores, se presenta un modo de codificar datos cualitativos:

1. *Desarrollas las categorías de codificación:* el primer paso consiste en realizar un listado de temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones que han ido apareciendo durante el análisis de los datos. A continuación, se debe revisar para que no haya superposición de categorías. Se puede asignar a cada categoría un número o letra, así como un conjunto de números o letras.
2. *Codificar todos los datos:* se debe codificar toda la información que se tiene en las notas de campo, transcripciones, documentos, otros materiales, etc. Se le añade en el margen la categoría. Si se ha añadido a la categoría números y letras, con indicar esta información es suficiente.
3. *Separar los datos:* en función de la categoría de codificación se separarán los datos. Es una operación mecánica, no debe hacerse ningún tipo de interpretación en este paso.
4. *Revisar la información sobrante:* es posible que alguna información no se haya incluido en las categorías establecidas. Con esta revisión es posible

que algunos de los datos se puedan incluir en las categorías existentes o incluso llevar a la creación de nuevas categorías.

5. *Refinar el análisis*: con toda la información ya agrupada por categorías se debe realizar una nueva lectura para refinar el análisis.
6. *Relativización de los datos*: se trata de realizar una interpretación de los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

A partir de la codificación de los datos, el investigado debe reconocerlos y recontextualizarlos, esto implica la lectura varias veces y seleccionar algunos lo que le obliga a la interpretación de toda la información como conjunto (Coffey & Atkinson, 2003).

Algunos autores como Hamman y Suckert (2018), afirman que en el análisis de datos cualitativo puede cuantificarse al final del proceso a través de elementos de visualización, lo que pueden ayudar a interpretar comparativamente y de esta forma complementar la comprensión de los fragmentos del discurso. Entre otros elementos, podemos contar con las nubes de palabras, redes de coocurrencia y campo discursivo de correspondencia. A continuación, describimos brevemente estas tres técnicas:

- a) *Nube de palabras*: las nubes de palabras nos permiten representar gráficamente los resultados a partir de términos clave en los que el tamaño indica la frecuencia de aparición.
- b) *Red de co-ocurrencia o gráficos de red*: a través de los gráficos de red se puede comprobar el tipo de interrelaciones que se establecen entre los distintos términos clave de nuestro estudio.
- c) *Campo discursivo de correspondencia*: esta técnica se utiliza, no para ver las relaciones directas como en el caso anterior, sino más bien para ver la asociación entre participantes o argumentos en términos de si son opuestos o están asociados.

Como indica Evers (2016), se debe realizar un análisis exhaustivo que nos ayude en la amplitud y profundidad de los datos y que a través de la combinación creativa de varios métodos de análisis nos permita obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

Para concluir este apartado, y tal y como indican Daher et al. (2017), en los procesos interpretativos se requiere que los investigadores sean capaces de revisar sus propios sesgos y dejar que el fenómeno surja en su entorno cultural particular (p. 6)

### 2.5.2.7. *El informe de investigación cualitativa*

Tal y como hemos podido ver la diversidad de enfoques metodológicos incluidos dentro de la investigación cualitativa nos lleva a poder afirmar que nos encontraremos también con una diversidad en cuanto a la forma de elaboración y presentación de informes dentro de este gran bloque de la investigación cualitativa. Las diferencias que hemos podido observar en cada enfoque, así como en la variedad de técnicas requieren, como indica Pozo Llorente (2007) de sistemas de expresión y de formas del lenguaje que se adapten a la naturaleza tan distinta de cada enfoque.

La explicación de cómo se recogieron los datos y cómo se ha realizado la interpretación es uno de los aspectos más importantes, pues una información superficial de los aspectos metodológicos no facilitará que se comprendan los hallazgos en su contexto (Taylor y Bogdan, 2000).

Como hemos mencionado, la estructura del informe dependiente del tipo de enfoque utilizado, no obstante, y siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), todo informe presenta una serie de elementos comunes. A continuación, desarrollamos estos elementos:

- a) *Portada*: este apartado recoge la información sobre el título de la investigación, los autores y su finalización. En este caso coincide también con el primer apartado del informe cuantitativo.
- b) *Resumen*: Al igual que el informe cuantitativo, en el informe cualitativo se debe incluir un resumen.
- c) *Cuerpo del trabajo*. Este incluirá una *introducción* con los antecedentes, el planteamiento del problema (objetivos y preguntas), una justificación y el contexto de la investigación. Además, se hablará de las categorías, los patrones emergentes, así como las limitaciones de la investigación. A continuación, irá la *revisión de la literatura*, que suele ir en apartado capítulo propio.

- d) *Método*: recogerá información sobre el *contexto*, la *muestra*, el *diseño* y el *procedimiento*. Hay que presentar claramente la *metodología*, en qué enfoque metodológico se ha incluido el estudio, qué técnicas o estrategia de recogida de datos se ha usado y cuál ha sido el procedimiento seguido. El investigador debe dejar constancia de todos estos aspectos de tal forma que el lector pueda situarse en la investigación y entienda todos los aspectos como el investigador (Taylor y Bogdan, 2000)
- *Contexto*: se debe especificar el contexto, ambiente o escenario en el que se ha realizado la investigación. El lugar o sitio, el tiempo, los acceso y permisos necesarios. Es importante hacer una descripción completa y pormenorizada.
  - *Muestra*: en cuanto a la muestra o participantes se debe el tipo, la procedencia, edades, género, etc. Se debe realizar una descripción amplia. Además, si se utilizó algún tipo de muestreo se debería explicar en este apartado.
  - *Diseño*: en cuanto al diseño hay que dejar bien fundamentado y explicado el enfoque en el que se ha encuadrado el estudio.
  - *Procedimiento*: en este apartado el investigador hará un resumen de los pasos que ha seguido para el desarrollo del estudio. Además, de una descripción detallada del proceso de recolección de datos: tipo, cuándo fueron obtenidos, forma de recolección, verificación y triangulación de fuentes, codificación, registros, etc.
- e) *Análisis y resultados*: se deberá presentar las unidades de análisis que se han utilizado, sus categorías, temas y patrones a través de una descripción detallada y los significados de estos para los participantes. Para cada categoría se debe incluir un ejemplo ilustrativo y la interpretación que el investigador realiza.
- f) *Narrativa o historia general*: a través de la narración se irán describiendo los resultados. Para ello el investigador podrá utilizar distintas formas de exposición, entre las que podemos destacar las siguientes: secuencia cronológica, por temas, por contextos, por actores, en relación con la literatura, por la visión de un actor central, etc. Como indica Chase (2015), al hablar de narrativa podemos distinguir de cinco enfoques para abordar el material:
- *La narrativa como forma particular del discurso*: en este sentido la narrativa no solo presenta descripciones, sino que también expresa emociones, pensamientos e interpretaciones.

- *La narración como elemento creativo:* en este tipo de narración se enfatiza la voz del narrador, por tanto, se habla del yo, de la realidad y de la experiencia a través del relato.
- *La narración de historias como posibles y limitadas por las circunstancias y los recursos:* en este sentido se enfatizan las subjetividades y las realidades creadas por los narradores en lugares y tiempos específicos.
- *La narración como realizaciones interactivas sociales:* dan énfasis a la historia como flexible, variable y moldeadas por la interacción con la audiencia.
- *La narración desde el investigador:* el investigador se considera el narrador porque desarrollan interpretaciones a partir de los materiales y narran sus resultados.

Los elementos gráficos son clave, tanto en el informe cuantitativo como cualitativo, ya que los enriquecen. En los informes cualitativos, la presentación de los códigos y categorías a través de figuras son muy utilizadas, incluso incluyen alguna cita o definición breve.

- g) *Discusión, conclusiones, recomendaciones e implicaciones:* En este apartado se debe dar respuesta a los siguientes aspectos: establecer las conclusiones, incluir las recomendaciones para otros estudios, evaluar la implicación del investigador, responder a las preguntas de investigación, relacionar los resultados con investigaciones previas (que estaban ya en el apartado de revisión de la literatura), comentar las limitaciones de la investigación y discutir los resultados inesperados.
- h) *Referencias:* como en el informe cuantitativo las referencias se incluirán al final del informe y serán aquellos trabajos que se han ido mencionando a lo largo de todo el estudio. En el ámbito de la educación ya hemos mencionado anteriormente que las normas más utilizadas para las referencias bibliográficas son las APA.

Es importante indicar que el investigador cualitativo, también dispone a su servicio de técnicas visuales que pueden favorecer la documentación o el análisis posterior que se hace de los datos. Así, no solamente dispone de la grabadora para la recogida de datos, sino que también puede hacer fotografías, bosquejos a lápiz... y, además, toda esa información puede convertirla en lista, en diagramas de flujo, etc. (Banks, 2010).

### **2.5.3. Investigación orientada a la valoración, la toma de decisiones y el cambio en el campo socioeducativo**

Como hemos podido ver en la investigación empírico-analítica, existía una separación clara entre la actividad investigadora (exenta de valores) y la acción socioeducativa. La acción en el ámbito social y educativo exige una comunicación continua y cooperación entre todas las personas que interacción en el campo práctico y busca la mejora de la *praxis* (Küper, 2002).

Por tanto, este tipo de investigación intenta combinar las metodologías anteriores y se incorporan instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. En función del objetivo del estudio se pueden realizar algún tratamiento estadístico a los datos obtenidos (Corona Lisboa, 2016).

Como indica Pozo Llorente (2007),

la filosofía que subyace a este enfoque se fundamenta sobre una visión praxeológica del mundo. No es totalmente positivista ni totalmente naturalista, sino que se sitúa entre los dos, lo que no excluye que tenga rasgos propios. Esta praxeología se caracteriza por una constante interacción entre acción y reflexión cuya finalidad es el cambio y la mejora. (p. 125)

#### **2.5.3.1. Tipos de investigación**

Dentro de la investigación para el cambio social podemos distinguir distintos enfoques: la investigación-acción, la investigación evaluativa y la investigación colaborativa. A continuación, presentamos algunas consideraciones sobre cada uno de estos enfoques metodológicos.

##### **2.5.3.1.1. La investigación-acción**

Álvarez-Gayou (2009) indica que la investigación-acción se centra en resolver problemas que son cotidianos e inmediatos para a través de la comprensión social buscar mejora la calidad de vida de las personas. En este sentido Greenwood y Levin (2012) afirman que es a través de la investigación-acción como se puede desarrollar teorías y conocimientos válidos que promuevan el cambio social, la resolución de problemas específicos en un contexto concreto y en el que los

investigadores profesionales colaboran con los interesados locales para buscar soluciones a problemas importantes. A esto, le añade Torrego-Egido (2014) que la investigación acción debe *fomentar la participación de los grupos y colectivos que viven una situación y encaminarse a la transformación de esa realidad* (p. 123).

Los hallazgos y evidencias, como indica Gutiérrez Pérez (2010)

repercuten en la práctica de forma inmediata, no se persigue el conocimiento por el conocimiento, sino la resolución práctica de los conflictos y el mejoramiento de realidades a través de una progresiva acomodación instrumental y una coherente vehiculación del cambio. (p. 12)

Por tanto, la investigación acción no se centra en describir qué ocurre en el entorno social, sino que pretender conocerlo para poder intervenir, para poder cambiar la realidad a partir de su conocimiento. Se encarga de buscar soluciones a problemas reales y generar cambio a través de nuevas propuestas. Como afirma Guardián-Fernández (2007), la investigación acción se lleva a cabo *en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuáles tiene lugar* (p. 45).

Como indica Salgado Lévano (2007), la investigación acción se fundamenta sobre los siguientes pilares:

- Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en el que se encuentran.
- La metodología cualitativa es la mejora para el estudio de los entornos naturalistas. (p. 73)

En investigación-acción son cuatro las fases: Planificación, acción, observación y reflexión. Este proceso se desarrolla de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema sea resuelto (Colás, 2007c). A continuación, describimos brevemente cada una de las fases a partir de la propuesta de Pozo Llorente (2007):

- a) *Planificación*: a través de la planificación el investigador debe identificar el problema de investigación que es el que inicia el proceso. El diagnóstico de la situación y la documentación sobre el tema de estudio es imprescindible



en esta fase. Además, se establecerá la hipótesis de acción y el diseño del plan de acción.

- b) *Acción*: en esta fase se pone en marcha la acción estratégica planificada, si bien, como caracteriza al enfoque cualitativo, debes ser flexible, realista y abierta al cambio. Sistematizar y contralar la acción, así como la generación sistemática de datos establecerán la base para la reflexión que se apoyará en evidencias. En esta fase se diseñarán las técnicas de recogida de datos.
- c) *Observación*: en esta fase se observará el desarrollo del plan de acción y su posterior reflexión. Las evidencias que se vayan obteniendo deben poner de manifiesto los efectos de la acción.
- d) *Reflexión*: fase de cierre del ciclo y en el que se debe elaborar el informe y si es necesario a un posible replanteamiento del problema que dará comienzo a nuevo ciclo. En esta fase se analiza, interpreta y valida la información.

#### 2.5.3.1.2. La investigación evaluativa

La investigación evaluativa ha estado muy unida al ámbito educativo (McMillan & Shumacher, 2005) y constituye un campo de investigación muy desarrollado en las Ciencias Sociales (Pozo Llorente, 2007). Como indica Escudero (2016), la investigación evaluativa en la actualidad es un instrumento para el desarrollo educativo y social que se presenta cada vez más relevante.

Como indican Hernández-Sánchez y Martínez-Guzmán (2014), la investigación evaluativa *es fuertemente reconocida por su utilidad social y por su capacidad de cambio en beneficio de la mejora, siempre sobre la base de unos criterios básicos de credibilidad, isomorfismo y factibilidad* (p. 100). Por tanto, la investigación evaluativa no tiene como objetivo la generación de avance en el conocimiento, sino que pretende abordar los problemas sociales para la toma de decisiones.

Escudero (2006), enumera una serie de elementos que definen el paradigma pragmático, paradigma en el que se englobaría la investigación evaluativa:

- a) Fundamentación epistemológica en el *construccionismo* social.
- b) La *ideografía* como modo básico de investigación.
- c) La *solución de problemas* concretos como finalidad.
- d) Se investiga sobre todo en *situaciones naturales*.
- e) Se emplean datos *cuantitativos* como *cualitativos*.

- f) El principal nivel de análisis es *molecular*.
- g) La *observación* es la principal fuente de conocimiento.
- h) Se trabaja con *grandes volúmenes de datos*.
- i) Se enfatiza la *predictibilidad* de la conducta.
- j) Se busca la *mejora* de los programas sociales.
- k) Se informa a los responsables de *tomar decisiones* sobre programas y prácticas. (pp. 180-181)

Jonet, Sánchez-Delgado y Perales (2014) afirman que en los procesos de evaluación es el camino que debe seguirse ya que explota al máximo la información disponible.

Como indica De Miguel (2004), en la investigación evaluativa existe una tendencia a utilizar métodos mixtos, es decir, dos o más métodos diferentes en un mismo estudio, lo que nos ayudará a tener un conocimiento del objeto de evaluación.

Por su parte, De la Orden (1985) señala una serie de características de la investigación evaluativa:

- Presencia de juicios de valor,
- La investigación de carácter experimental y especialmente sus diseños no están muy presentes en este tipo de estudios.
- La recogida de información está condicionada por la viabilidad del proceso, así como las posibilidades de los sujetos intervinientes.
- La replicación del estudio es casi imposible.
- La toma de decisiones es el propósito de este tipo de investigación.
- El tema, el núcleo de interés y el informe evaluativo suelen estar condicionados por existencias externas.

Como indica Pozo Llorente (2007), la investigación evaluativa *encuentra su validez interna y externa adaptando sus informes a la comunidad científica, la investigación evaluativa basa su credibilidad en la propia utilidad adaptando sus interpretaciones e informes a los demandantes de la evaluación, pero sin perder rigor científico* (p. 133).

### **2.5.3.1.3. La investigación colaborativa**

La investigación colaborativa se entiende como aquella investigación en la que un grupo de investigadores de distintos sectores se unen en torno a un estudio en el que se utiliza la investigación como instrumento para resolver problemas y a su vez propiciar el cambio social (Colás, 1997c). Con este tipo de investigación se supera el aislamiento del investigador y se conforma un grupo como agente en el marco investigador (Cano Flores, 1996). El grupo suele estar conformado por distintas entidades que comparten el interés por el objeto de la investigación y se asocian con la intención de la mejora social.

La colaboración es un proceso emergente que está marcado por la imprevisibilidad y no exento de negociaciones y decisiones; la responsabilidad conjunta para la orientación del trabajo, así como las posibles orientaciones del trabajo están basados en el respeto por las diferencias y particulares de los miembros (Boavida & Da Ponte, 2011).

### ***2.5.3.2. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en la investigación para el cambio***

Aunque las técnicas, estrategias e instrumentos mencionados y explicados en el anterior epígrafe (“2.5.2.5. Técnicas, estrategias e instrumentos para la recogida de datos en investigación cualitativa”) con válidas para la investigación orientada al cambio, queremos hacer mención aquí a varias técnicas que pudieran ser de mayor uso en este tipo de investigaciones, si bien, también podrían ser válidas para la investigación cualitativa.

Si bien, como indica Pozo Llorente (2007) no existen técnicas de investigación específicas para las metodologías orientadas al cambio, algunas pueden tener más aplicabilidad que otras. No obstante, nosotros vamos a incluir aquí varias técnicas que, si bien son de corte cualitativo, pueden jugar un papel importante en la investigación para el cambio.

#### **2.5.3.2.1. Fotovoz, fotovoice, photovoice**

Aunque la técnica podremos encontrarla en la literatura escrita de varias formas, vamos a intentar utilizar el término español para referirnos a ella, no obstante, en

algunas citas textuales se podrá hacer uso de los otros dos términos para seguir en la línea de sus autores.

La fotovoz es una técnica a través de la que el investigador tiene acceso al mundo de los participantes al estudio utilizando la fotografía; y, el análisis, la comprensión y la interpretación ayudan a la transformación de los problemas reales que afectan a una determinada comunidad (Borges-Cancel & Colón-Colón, 2014). Como indica Soriano y Cala (2016), la denominación de fotovoz viene del uso de fotografías (foto) y el sistema de diálogo (voz).

Sus primeros usos han sido en Ciencias de la Salud si bien se ha ido extendiendo también al ámbito de las Ciencias Sociales, y por tanto al ámbito de la Educación.

El uso de recursos visuales en la investigación en Ciencias Sociales favorece el acercamiento de los actores sociales con el escenario del que forman parte además de vislumbrar cómo se articular y viven en sus contextos (Melleiro & Gualda, 2005). Por tanto, el uso de la fotovoz en investigación puede ayudar a las personas a identificar, representar y mejora su contexto y a su vez esta técnica colabora en la producción de conocimiento. Esta técnica tiene tres objetivos principales (Wang, 2008; Wang, 2009; Wang y Burris, 1997):

- a) Permitir a las personas registrar y reflejar las fortalezas y preocupaciones de su comunidad.
- b) Promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre temas importantes a través de discusiones en grupo grandes y pequeños de fotografías.
- c) Llegar a los encargados de establecer las políticas.

En este sentido, Wang y Redwood-Jones (2001) indican que conforme se avanza en el proceso de reflexión grupal por parte de los participantes, se puede abogar por el cambio en la comunidad utilizando para ello el poder que desprenden las imágenes e historias para comunicarse con las personas encargadas de las políticas comunitarias. Dar voz a la comunidad a través de la fotografía favorece la evaluación de las necesidades que esta tiene, además empodera a los participantes y favorece poder comunicar a los responsables políticos los déficits detectados en la comunidad (Strack, Magill & McDonagh, 2004) lo que llevará a que se tomen medidas (o así debería ser) para el cambio social (Castleden & Garcin, 2008).

Finalmente, debemos indicar, que además de la foto, también puede realizarse a través del vídeo o el cine.

#### **2.5.3.2.2. Técnicas virtuales**

El avance tecnológico ha puesto a disposición de los investigadores una multitud de técnicas que virtuales. En el caso de las investigaciones que tienen como técnica la entrevista, el investigador puede hacer uso también de medios de comunicación online como el correo electrónico, la mensajería por chat, la videoconferencia... además de mantener una comunicación sincrónica y diacrónica como reemplazo de la comunicación a cara a cara (Deakin & Wakefield, 2013). En este sentido, muchas de las técnicas de recogida de datos se pueden adaptar a los entornos virtuales y a la comunicación mediada a través del ordenador (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2012)

Además, para estos autores,

el mundo virtual y el ciberespacio nos ofrecen una oportunidad de descubrir un escenario donde se originan nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización y nuevos modos de establecer vínculos interpersonales. Nuevos escenarios donde se dan, en definitiva, nuevas formas de expresividad humanas, especialmente la fundamental y necesaria expresividad de las emociones que en otros escenarios no suele producirse con tanta frecuencia. (p. 50)

Por tanto, con las técnicas virtuales lo que ha sido modificado es la forma de contacto y recepción de información, pasando de un contacto directo a un contacto mediado por la tecnología.

### **2.6. Fuentes documentales y recursos tecnológicos para la investigación socioeducativa**

Al inicio de este bloque, el de la fundamentación disciplinar, hemos ido indicando que nos encontramos en la sociedad del conocimiento. Por tanto, estamos en un ambiente propicio para el intercambio de información y de conocimientos, así como su divulgación, a través de multitud de soportes tecnológicos.

En el ámbito científico, el desarrollo tecnológico en torno a la comunicación ha favorecido el intercambio rápido entre los investigadores, favoreciendo

la producción científica, así como la mejora de los desarrollos científicos y tecnológicos.

Ya mencionamos que la difusión del conocimiento se enmarca en una nueva filosofía, el *Open Knowledge* o conocimiento abierto. Esta filosofía ha multiplicado la facilidad de acceso al conocimiento que, a través de los medios tecnológicos, pone en manos del investigador hasta el último hallazgo encontrado y recientemente publicado.

No obstante, esta facilidad de acceso está dando una sobrecarga informativa o infoxicación, lo que puede llegar a dificultar la identificación de la información relevante. Por ello, presentamos una serie de fuentes de documentación en el ámbito socioeducativo que puede servir de guía. Algunas de las fuentes que se indican están ofertadas dentro de los servicios que la Universidad de Granada incluye en la Biblioteca Universitaria.

### **2.6.1. Fuentes bibliográficas**

Todo investigador dispone de dos tipos de fuentes: las denominadas fuentes primarias y las fuentes secundarias.

- a) *Fuentes primarias*: estas fuentes son las que contienen información original. Pueden ser noticias, artículos científicos, libros, fotografías, vídeos, etc.
- b) *Fuentes secundarias*: son aquellas que recopilan información contenida en las fuentes primarias. Por ejemplo, los buscadores, las bases de datos, los catálogos de biblioteca, etc.

En todo proceso de búsqueda de información es necesario que el investigador conozca todos los recursos que tiene a su disposición, de esta forma podrá realizar las búsquedas de forma eficaz, es decir, de forma rápida, exhaustiva, precisa y relevante para el objeto de su estudio.

Actualmente las fuentes de información son cada vez más diversas y esto implica que la forma de relacionarse con las fuentes precisa de formas distintas. Así será necesario conocer el idioma en el que trabaja la fuente para poder hacer correctamente las búsquedas; si dispone o no de operadores que ayuden en el proceso, qué tipo de campos de consulta incluye, si se puede exportar la información

o no, si ofrece solo la referencia bibliográfica o por el contrario da acceso al documento completo o solo el resumen, si el tipo de información es científica, periodística, estadística, etc. A partir de toda esta información, el proceso de búsqueda será mucho más ágil.

A continuación, se presenta, aunque no de manera exhaustiva, algunas fuentes al servicio del investigador educativo y social, que ayudarán en el proceso de documentación.

### **2.6.1.1. Los buscadores**

La opción más rápida para encontrar información es el uso de buscadores a través de la web. Aunque a lo largo del tiempo estos han ido variando, unos han desaparecido y otros, por el contrario, han ido creciendo y añadiendo multitud de posibilidades.

No obstante, y a pesar de la existencia de diversos buscadores, nosotros nos vamos a centrar en dos que presentan una versión académica.

- a) *Google*: el buscador más utilizado actualmente. Propiedad de *Aphabet Inc*, ofrece a través de su buscador el acceso a multitud de información. Para hacer uso del buscador hay que ir a la dirección web: <http://www.google.es>.

No obstante, esta empresa dispone de un buscador específico con información académica. Denominado *Google Académico* (<https://scholar.google.es/>) las búsquedas a través de este solo devuelven resultados académicos, frente al anterior en el que los resultados son muchos más amplios y en el se incluye información que no es científica.

Las búsquedas a través de *Google Académico* nos facilitan la posibilidad de ver cómo se cita el documento en varios formatos (APA, ISO 690 y MLA), además nos muestra información sobre el número de citas que tiene el documento, así como los artículos que están relacionados con este.

En el caso de estar el documento en línea nos dará acceso y entre las opciones de búsqueda podemos incluir restricciones en cuanto a la fecha de publicación, el orden de relevancia y el idioma.

Finalmente, el *Google Académico* permite a los investigadores crearse un perfil en el que se irán incluyendo las publicaciones que el buscador encuentren en el que el investigador aparezca como autor. Este perfil incluye información sobre el número de citas y los índices h e i10.

- b) Microsoft: otro de los grandes buscadores viene de la mano de Microsoft. Su buscador denominado Bing (<https://www.bing.com/>) ofrece información similar al comentado anteriormente de Google. No obstante, los resultados que ofrecen ambos buscadores no coinciden pues el algoritmo de búsqueda es lo que los diferencia.

Al igual que ocurriera con el anterior, *Microsoft* también dispone de un buscador académico. Denominado *Microsoft Academic* (<https://academic.microsoft.com/>) permite hacer búsquedas en el que el resultado son documentos de carácter científico. Dispone también de un perfil de investigador.

No obstante, y a pesar de la existencia de mucha información que se puede encontrar a través de los buscadores, todavía sigue existiendo información que no está de forma abierta y que para poder encontrarla o hacer uso de ella hay que hacerlo a través de bases de datos.

### 2.6.1.2. *Las bases de datos*

Existen multitud de bases de datos, si bien muchas de ellas son de pago y no todas dan acceso al documento completo, aunque sí a la información básica de la publicación como título, autor, resumen y palabras clave.

No obstante, es necesario mencionar aquí, que las universidades y los centros de investigación, suelen tener suscritos con las bases de datos acuerdos para que los miembros de la comunidad universitaria o del centro de investigación tengan acceso a los recursos que ofrecen. Normalmente el acceso está restringido desde las instalaciones de la universidad o bien a través de conexiones VPN<sup>3</sup> (Virtual Private Network), desde los domicilios.

---

3. Para más información sobre el acceso VPN desde la Universidad de Granada se puede consultar el siguiente enlace: <http://csirc.ugr.es/informatica/RedUGR/VPN/>



### 2.6.1.2.1. Algunas bases de datos

Existen multitud de bases de datos, unas son de carácter genérico, pero en la mayoría de los casos, las bases de datos son temáticas en algún área o áreas científicas u otras se centra en algún tipo de documento como pueden ser las tesis doctorales.

A continuación, se presentan brevemente, algunas de las bases de datos más utilizadas en el ámbito socioeducativo, se presentan por orden alfabético:

- a) *CERUK*: base de datos que recoge información sobre las investigaciones educativas que se han realizado en el Reino Unido. Se accede a través de: <http://www.curee.co.uk/useful-links/ceruk-current-educational-research-uk>
- b) *Dialnet*: base de datos de producción científica hispana y que ha sido creada por la Universidad de la Rioja. Incluye múltiples recursos (artículos libros, tesis, etc.). El acceso es gratuito y en muchos casos se puede acceder al documento completo. El acceso se realiza a través de: <https://dialnet.unirioja.es/>
- c) *DOAJ*: base de datos en la que se incluyen las revistas que publican en abierto, *Open Access*. Se puede acceder a través de: <https://doaj.org/>
- d) *Educalex*: Es una base de datos centrada en la legislación educativa. Propiedad de Wolters Kluwer, empresa mundial que se dedica a la edición, información conocimiento, formación y software. El acceso a la base de datos se realiza a través de: <http://www.educalex.com/Content/Busqueda.aspx>
- e) *EU Bookshop*: base de datos de la Unión Europea (UE) que recoge los estudios que han sido encargados por las instituciones y organismos de la UE; información sobre los grandes hitos de la historia de la UE; así como, publicaciones realizadas en colaboración con otras editoriales. El acceso se realiza a través del enlace: <https://publications.europa.eu/es/web/general-publications/publications>. Esta base de datos está gestionada por la Oficina de Publicaciones de la Unión Europea al igual que la base de datos Cordis.
- f) *ISBN*: la base de datos del ISBN recoge información sobre los libros que han sido editados en España. El acceso se realiza por: <http://>

[www.mcu.es/webISBN/tituloSimpleFilter.do?cache=init&prev\\_layout=busquedaisbn&layout=busquedaisbn&language=es](http://www.mcu.es/webISBN/tituloSimpleFilter.do?cache=init&prev_layout=busquedaisbn&layout=busquedaisbn&language=es)

- g) *ISOC*: base de datos que difunde la literatura científica sobre Ciencias Humanas y Sociales que se publican en revistas españolas. Es una base de datos multidisciplinar. Se puede acceder desde: <http://investigacion.cchs.csic.es/isoc/>
- h) *Latindex*: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Incluye un catálogo, un directorio y revistas en línea. En el catálogo se incluyen solo las revistas que cumplen con criterios de calidad. Su acceso se realiza a través de: <http://www.latindex.org/>
- i) *ProQuest*: es una compañía americana que publica en formatos electrónico y suministra servicios de información para universidades, escuelas, empresas... Dentro de esta base de datos podemos encontrarnos con:
  - *ERIC*: La base de datos ERIC (Educational Resources Information Center) editada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, contiene las citas de los documentos de *Resources in Education* (RIE) así como de los artículos de las revistas *Current Index to Journals in Education* (CIJE). El acceso se realiza a través de: <https://search.proquest.com/eric/socialsciences/fromDatabasesLayer?accountid=14542>
  - *ProQuest Social Science*: esta base de datos ofrece referencias bibliográficas y texto completo de numerosas revistas académicas que proporcionan información del ámbito de las ciencias sociales. El acceso es a través de: <http://search.proquest.com/socscijournals/socialsciences/fromDatabasesLayer?accountid=14542>
- j) *Rebiun*: catálogo del colectivo de la red de bibliotecas universitarias. Incluye los fondos bibliográficos de las principales universidades. El acceso se realiza a través de: <http://rebiun.baratz.es/rebiun/>
- k) *Redalyc*: es la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Es un portal de revistas de y para ciencias sociales y humanidades. Su acceso es a través de: <http://www.redalyc.org/home.oa>
- l) *SciELO Citation Index*: base de datos que contiene literatura académica de las principales revistas de acceso abierto que se editan en América Latina, Portugal, España y el Caribe. El acceso es a través de: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>

- m) *Scopus*: es la mayor base de datos de resúmenes del mundo. El acceso se realiza a través de: <http://www.scopus.com/>
- n) *Teseo*: es una base de datos del Consejo de Universidades que recoge información sobre las tesis doctorales leídas. El acceso se puede realizar a través del siguiente enlace: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>
- o) *Web of Science*: servicio en línea de información científica que es suministrado por Thomson Reuters, actualmente Clarivate Analytics. El acceso es de pago, pero como hemos indicado, a través de la biblioteca universitaria se puede tener entrar. El enlace directo es <http://webofknowledge.com/WOS>. No es una base de datos, si bien dentro incluye multitud de bases de datos entre las que destacan:
  - *Book citation index. Social sciences & humanities (BKCI-SSH)*: Incluye libros, artículos y actas de congresos que estén indexados en la Web of Science.
  - *Journal Citation Reports - Sciences y Social Sciences*: Herramienta que ofrece informa objetiva y sistemática sobre el artículo como es el cuartil en el que se encuentra la revista, el factor de impacto, etc.
  - *Social Sciences Citation Index (SSCI)*: es un producto que informa del índice de citas.

#### 2.6.1.2.2. La búsqueda: el uso de operadores

En la mayoría de las bases de datos se puede hacer uso de operadores que facilitan las búsquedas. Entre los distintos operadores podemos hablar de booleanos, de proximidad y de truncamiento.

El uso de operadores está encaminados a afinar las búsquedas que hacemos, de esta forma seremos más precisos y aumentaremos la productividad. Es posible que alguno de los presentados a continuación no esté disponible en algunas bases de datos.

- a) *Operadores booleanos*: son palabras o símbolos que nos permiten conectar de forma lógica conceptos o grupos de términos que favorecen la ampliación, limitación o definición de las búsquedas. El uso de estos términos favorece la eficacia en las búsquedas bibliográficas. Los principales operadores booleanos son AND, OR, XOR y NOT. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

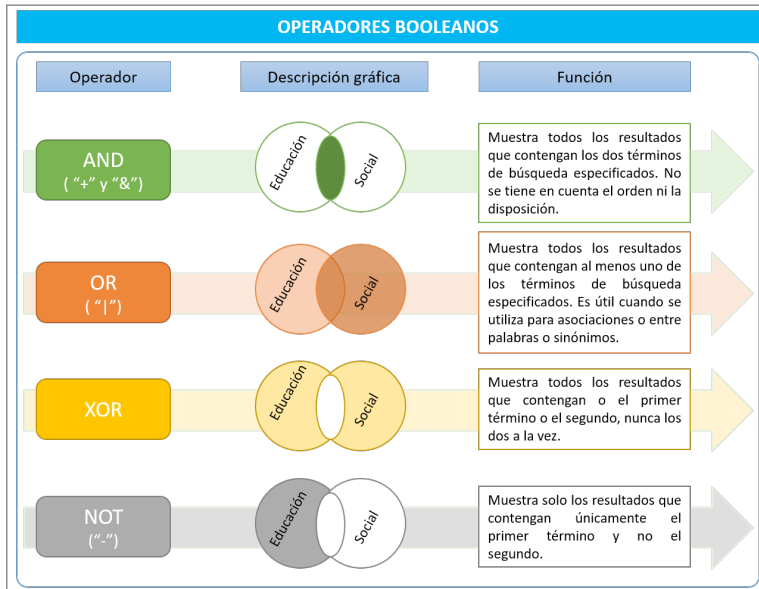


Ilustración 18. Operadores booleanos

- b) *Operadores de proximidad*: estos operadores no son considerados booleanos al no establecer operaciones lógicas. Si son utilizados junto a los anteriores permiten afinar los resultados. Entre los operadores de posición nos encontramos con SAME, WITH, NEAR, FAR y las ampliamente utilizadas comillas (" ").

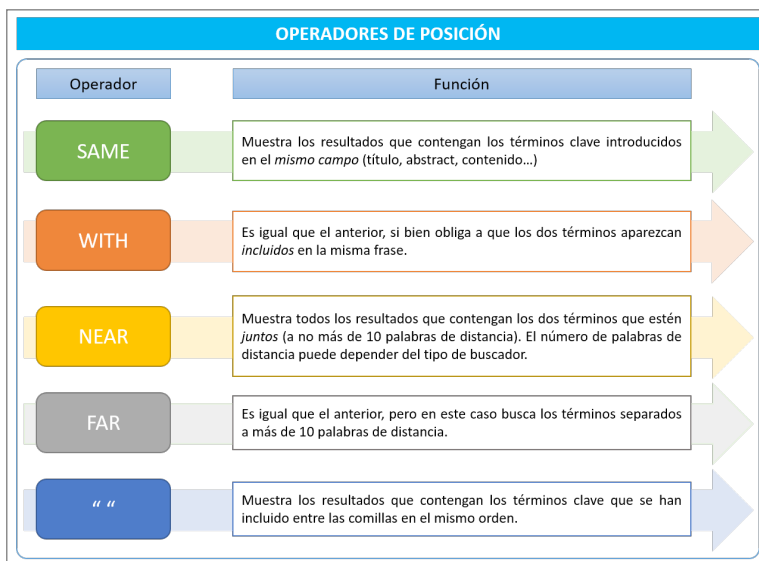


Ilustración 19. Operadores de posición

- c) **Operadores de truncamiento:** los operadores de truncamiento no ayudan a utilizar un comodín para realizar las búsquedas. Entre los operadores de truncamiento disponemos de “\*” y de “?”.

OPERADORES DE TRUNCAMIENTO	
Operador	Función
* (sufijo)	Al utilizar el asterisco como sufijo nos permite que los resultados nos muestren aquellas palabras que comiencen con las letras precedentes. Por ejemplo, si buscamos <b>educa*</b> nos mostrará aquellos resultados que comiencen con “educa” como pueden ser educativo, educación...
* (interno)	El asterisco como símbolo interno en una palabra nos permite incluir un comodín interno en la palabra de búsqueda. El uso del asterisco interno es válido para varios caracteres. Ejemplo: si buscamos <b>re*ción</b> nos podrá dar resultados como: reacción, redacción, reducción, reparación...
* (prefijo)	Usar el asterisco como prefijo nos ayuda a recuperar la información cuyos términos buscados terminen como hemos determinado. Por ejemplo, si buscamos <b>educación *formal</b> nos mostrará resultados con educación formal, educación no formal, educación informal...
?	El signo de pregunta también se puede incluir como prefijo o sufijo o internamente como el asterisco. La diferencia estriba en que aquí solo se cambia un único carácter. Por ejemplo si buscamos <b>Me?ico</b> nos mostrará los resultados como México y Méjico. También, en términos en inglés puede ayudarnos a encontrar singulares y plurales, como <b>wom?n</b> donde nos dará resultados con woman y women.

Ilustración 20. Operadores de truncamiento

Además, se pueden utilizar los paréntesis para anidar palabras clave para realizar la búsqueda con varios de los operadores anteriores. También hay que tener en cuenta que los distintos operadores tienen establecido un orden de prioridad. El orden preestablecido es: NEAR, SAME, NOT, AND y OR.

### 2.6.1.3. *Revistas sobre Educación e Investigación Socioeducativa*

A continuación, se incluye una serie de revistas españolas que entre sus líneas temáticas trabajan la investigación socioeducativa y la educación de forma general.

#### 2.6.1.3.1. *Editadas en España*

El listado siguiente presenta revistas que están editadas en España y versan sobre educación o investigación socioeducativa, así como algunas afines a estas temáticas.

Tabla 14. *Revistas editadas en España*

REVISTA	ENLACE WEB
@tic : revista d'innovació educativa	<a href="https://ojs.uv.es/index.php/attic/index">https://ojs.uv.es/index.php/attic/index</a>
AIRES. Avances en Innovación e Investigación. Revista de Educación Secundaria	<a href="http://aires.education/">http://aires.education/</a>
Anales de Psicología	<a href="http://revistas.um.es/analesps/index">http://revistas.um.es/analesps/index</a>
Arbor: ciencia, pensamiento y cultura	<a href="http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/index">http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/index</a>
Aula	<a href="https://www.grao.com/es/productos/revistas?c=AUL">https://www.grao.com/es/productos/revistas?c=AUL</a>
Aula abierta	<a href="https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/index">https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/index</a>
Aula de innovación educativa	<a href="https://www.grao.com/es/aula-de-innovacion-educativa">https://www.grao.com/es/aula-de-innovacion-educativa</a>
Bordón. Revista de pedagogía	<a href="https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON">https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON</a>
C&E. Cultura y educación	<a href="https://www.tandfonline.com/toc/rcye20/current">https://www.tandfonline.com/toc/rcye20/current</a>
Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación	<a href="https://www.revistacomunicar.com/">https://www.revistacomunicar.com/</a>
Cuadernos de Pedagogía	<a href="http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx">http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx</a>
Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de estudios de Comunicación y Ciencias Sociales	<a href="https://recyt.fecyt.es/index.php/doxacom">https://recyt.fecyt.es/index.php/doxacom</a>
Educación social : revista de intervención socioeducativa	<a href="https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial">https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial</a>
Educación XX1	<a href="http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index">http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index</a>
Educatio siglo XXI	<a href="http://revistas.um.es/educatio/index">http://revistas.um.es/educatio/index</a>
Electronic Journal of Research in Educational Psychology	<a href="http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php">http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php</a>
Estudios sobre educación (ESE)	<a href="https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index">https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index</a>
Etica@net	<a href="http://eticanet.org/revista/">http://eticanet.org/revista/</a>
Infancia y aprendizaje	<a href="http://www.editorialmanager.com/riya/default.aspx">http://www.editorialmanager.com/riya/default.aspx</a>
Journal for Educators, Teachers and Trainers	<a href="http://jett.labosfor.com/index.php/jett">http://jett.labosfor.com/index.php/jett</a>
MODULEMA: Revista Científica sobre Diversidad Cultural	<a href="http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema">http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema</a>
Pedagogía social. Revista interuniversitaria	<a href="https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/">https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/</a>

REVISTA	ENLACE WEB
Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado	<a href="https://recyt.fecyt.es//index.php/profesorado">https://recyt.fecyt.es//index.php/profesorado</a>
Psicothema	<a href="http://www.psicothema.com/contenidos.asp">http://www.psicothema.com/contenidos.asp</a>
Publicaciones: Revista de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	<a href="http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones">http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones</a>
Quaderns digital.net : revista de nuevas tecnologías y sociedad	<a href="http://www.quadernsdigitals.net/index.php">http://www.quadernsdigitals.net/index.php</a>
ReiDoCre. Revista electrónica de investigación y docencia creativa	<a href="https://www.ugr.es/~reidocrea/">https://www.ugr.es/~reidocrea/</a>
RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa	<a href="https://www.uv.es/RELIEVE/">https://www.uv.es/RELIEVE/</a>
RES. Revista de Educación Social	<a href="http://www.eduso.net/res/">http://www.eduso.net/res/</a>
Revista complutense de educación	<a href="http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/index">http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/index</a>
Revista de educación	<a href="http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/">http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/</a>
Revista de Educación de la Universidad de Granada	<a href="http://reugra.es/index.php/reugra">http://reugra.es/index.php/reugra</a>
Revista de investigación educativa (RIE)	<a href="http://revistas.um.es/rie/">http://revistas.um.es/rie/</a>
Revista de investigación en educación	<a href="http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/index/">http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/index/</a>
Revista educación, política y sociedad	<a href="http://educacionpoliticas.wixsite.com/revista">http://educacionpoliticas.wixsite.com/revista</a>
Revista española de educación comparada	<a href="http://revistas.uned.es/index.php/REEC/index">http://revistas.uned.es/index.php/REEC/index</a>
Revista española de orientación y psicopedagogía	<a href="http://revistas.uned.es/index.php/reop/index">http://revistas.uned.es/index.php/reop/index</a>
Revista española de pedagogía	<a href="https://revistadepedagogia.org/">https://revistadepedagogia.org/</a>
Revista Fuentes	<a href="https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index">https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index</a>
Teoría de la educación : educación y cultura en la sociedad de la información	<a href="http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm">http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm</a>

### 2.6.1.3.2. Editadas en el extranjero

El listado, no exhaustivo, siguiente, incluye algunas revistas editadas en el extranjero cuyo tema central es la educación y la investigación socioeducativa.

Tabla 15. *Revistas editadas en el extranjero*

REVISTA	ENLACE WEB
American Educational Research Journal	<a href="http://journals.sagepub.com/home/aer">http://journals.sagepub.com/home/aer</a>
Britis Journal of Sociolgy of Educacion	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/cbse20">https://www.tandfonline.com/loi/cbse20</a>
British Journal of Educational Studies	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/rbje20">https://www.tandfonline.com/loi/rbje20</a>
Communication Education	<a href="https://www.tandfonline.com/toc/rced20/current">https://www.tandfonline.com/toc/rced20/current</a>
Comparative Education	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/cced20">https://www.tandfonline.com/loi/cced20</a>
European Social Education Journal	<a href="http://www.feset.org/publications">http://www.feset.org/publications</a>
Histoire de l'éducation	<a href="https://www.jstor.org/journal/histoireeduc">https://www.jstor.org/journal/histoireeduc</a>
Histrial Studies in Education	<a href="http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe">http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe</a>
International Journal of Interdisciplinary Social Sciences	<a href="http://thesocialsciences.com/journals">http://thesocialsciences.com/journals</a>
International Journal of Qualitative Studies in Education	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/tqse20">https://www.tandfonline.com/loi/tqse20</a>
International Journal of Social Education	<a href="http://www.ijse.com/">http://www.ijse.com/</a>
International Review of Education	<a href="https://link.springer.com/journal/11159">https://link.springer.com/journal/11159</a>
Journal of Education for Teaching	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/cjet20">https://www.tandfonline.com/loi/cjet20</a>
Journal of Social Science Education	<a href="http://www.jsse.org/index.php/jsse">http://www.jsse.org/index.php/jsse</a>
Loisir & Société Society and Leisure	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/rles20">https://www.tandfonline.com/loi/rles20</a>
Oxford Review of Education	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/core20">https://www.tandfonline.com/loi/core20</a>
Praxis	<a href="http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/index">http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/index</a>
Research in Science & Technological Education	<a href="https://www.tandfonline.com/loi/crst20">https://www.tandfonline.com/loi/crst20</a>
Revista Mexicana de Investigación Educativa	<a href="http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php">http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php</a>
Revista Perspectivas	<a href="http://revistas.ufps.edu.co/ojs/index.php/perspectivas">http://revistas.ufps.edu.co/ojs/index.php/perspectivas</a>
Theory & Research in Social Education	<a href="https://www.tandfonline.com/toc/utrs20/current">https://www.tandfonline.com/toc/utrs20/current</a>

#### 2.6.1.4. *Otras webs de interés*

A continuación, se presenta un listado de webs de interés en el ámbito de la investigación socioeducativa. Aunque no es exhaustivo el listado, sí que ofrece un primer acercamiento a la investigación educativa.



- a) *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)*: es una unidad gestora de conocimiento e innovación educativa que está al servicio del sistema educativo español. Se accede a través de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cniie/inicio.html>
- b) *CORDIS*: El Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo (Communit Research and Development Information Service) recoge información sobre noticias relacionadas con la Investigación y Desarrollo (I+D) en la Unión Europea, proyectos de investigación europeos, programas e iniciativa de investigación, resultados de investigaciones, así como convocatorias relacionadas con la investigación y el desarrollo. Se accede a través del siguiente enlace: [https://cordis.europa.eu/home\\_es.html](https://cordis.europa.eu/home_es.html)
- c) *Portal de recursos científicos (FECYT)*: Permite el acceso a multitud de recursos científicos y servicios que se ofertan para las instituciones públicas españolas. Entre otros se puede acceder a la WOS y a Scopus. El acceso es a través de: <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/>
- d) *REDUC*: Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación. Se puede acceder a través de: <http://www.reduc.cl/>
- e) *REDINED*: es la Red de información educativa del Ministerio de Educación que recoge registros bibliográficos y documentos a texto completo de investigaciones, innovación y recursos educativos que se han producido en España. El acceso se realiza a través de: <http://redined.mecd.gob.es/>

### **2.6.2. Recursos tecnológicos**

Como hemos venido exponiendo a lo largo de este proyecto, en la Sociedad del Conocimiento ha tenido una gran incidencia el avance tecnológico. En el ámbito de la investigación, la multiplicación de recursos que ayudan en la labor del investigador ha sido muy amplia. En este apartado queremos mencionar, aunque no de forma exhaustiva, algunos recursos tecnológicos que en la investigación su uso puede ser de gran utilidad.

Además, el desarrollo de recursos abiertos, *open source*, también están ofreciendo algunas aplicaciones que favorecen el acceso a los recursos y, no implican ningún desembolso económico por parte del investigador.

A continuación, presentamos los recursos tecnológicos agrupados por tipología:

### 2.6.2.1. Procesadores de texto

El procesador de texto es un instrumento necesario para la elaboración de nuestro informe de investigación. Actualmente se dispone de multitud de programas y aplicaciones para este cometido. Algunos son de pago y otros son de uso gratuito. A continuación, presentamos algunos de los que todo investigador puede usar:

- a) *Microsoft Word*: es el procesador por antonomasia. Esta herramienta de Microsoft nos ofrece diversas opciones que pueden ayudar al investigador en la elaboración del informe de investigación. Así dispone, en sus últimas versiones, de una nueva opción de referencias, la gestión de índices y se integra perfectamente con Microsoft Excel que ayudará en la elaboración de gráficos para su inclusión en el informe de investigación. También tiene integrada una función para la inclusión de fórmulas matemáticas y estadísticas.
- b) *OpenOffice*: es otra herramienta ofimática de código abierto y por tanto su uso es completamente gratuito sin tener que adquirir una licencia. La descarga de la *suite* se puede hacer a través del siguiente enlace: <https://www.openoffice.org/es/>
- c) *Libreoffice*: otra *suite* ofimática de código abierto que dispone de diversas herramientas para su uso. Su procesador de texto *Writer* dispone de multitud de funciones de procesamiento de texto y autoedición. Además, para el uso de formulas matemáticas y científicas se cuenta con la aplicación *Math* que se puede invocar desde el propio *Writer*. La descarga se puede realizar a través del siguiente enlace: <https://es.libreoffice.org/>
- d) *Google Drive*: es una aplicación web de Google. Entre sus funciones, además de servir como un disco duro en la nube, cuenta con varias herramientas que pueden ser de gran utilidad para el investigador. Para la elaboración de informes, cuenta con la aplicación “*Documentos de Google*” que es un procesador en línea. Esta aplicación permite la incorporación de diversos complementos. Entre ellos podemos destacar que se pueden realizar búsquedas en documentos en línea y en el propio drive, así como imágenes en la web a la vez que se está haciendo uso del procesador de textos, gestionar las referencias bibliográficas, crear índices, etc. También, se puede compartir el documento con otras personas y trabajar de forma colaborativa en línea. Dispone de un chat para que los usuarios del documento puedan conversar en línea. Se complementa perfectamente con “*Hojas de cálculo de Google*” que nos permite hacer gráficos. Por último, una herramienta

que añade el “*Formularios de Google*” que permite al investigador diseñar cuestionarios de recogida de datos para poder hacer uso online.

### 2.6.2.2. *Gestión de referencias bibliográficas*

Una de las tareas importantes que todo investigador debe realizar de forma adecuada es la gestión de las referencias bibliográficas pues durante el proceso de investigación estará recurriendo a ellas y para la elaboración del informe de investigación tendrá que tenerlas en cuenta.

La tecnología ha venido para ayudar a esta tarea de investigación. Ya no hay que recurrir a la elaboración de fichas bibliográficas para tener la información recogida y así poder hacer un uso rápido de la información, sino que el avance tecnológico ha dado lugar a diversos recursos, unos de pago y otros gratuitos, que en mayor o menor medida ayudarán al investigador en esta ardua tarea.

- a) *Mendeley*: es un gestor de referencias y citas bibliográficas que está integrado en las bases de datos comerciales. Entre las siguientes opciones que ofrece se encuentran: crear una bibliografía personal, importar documentos a la biblioteca personal, organizar los documentos en carpetas, compartir la investigación de forma pública o privada con otras personas, trabajar de forma colaborativa en la revisión de los artículos, añadir citas en procesadores de texto (Microsoft Word, Libre Office y BibTex), generar bibliografías, etc. Este gestor se puede usar en versión web o en aplicación de escritorio. Desde la Biblioteca de la Universidad de Granada se puede acceder a este gestor: <http://biblioteca.ugr.es/pages/servicios/gestores-bibliograficos/mendeley>
- b) *Refworks*: este gestor es propiedad de ProQuest, que anteriormente hemos podido comprobar que tiene varias bases de datos propias. Desde las bases de datos se extraen los documentos y se generan las referencias bibliográficas. Además, tanto en las búsquedas que realicemos en Google Escolar, como en diversas bases de datos, se puede exportar las referencias al gestor. Como en el caso anterior, nos permite agrupar las referencias en carpetas, generar bibliografías, etc. Este gestor solo se puede usar en versión web. Desde la Biblioteca de la Universidad de Granada se puede acceder a este recurso: <http://biblioteca.ugr.es/pages/servicios/gestores-bibliograficos/proquestflow>

- c) *EndNote*: otro gestor de referencias bibliográficas que permite recopilar información de forma rápida desde diferentes fuentes en línea como Google Académico o la Web of Science, entre otros. Se pueden compartir con otros usuarios facilitando su colaboración y permite su uso con Microsoft Word. Su uso es en versión web. Su acceso a través de la Biblioteca de la Universidad de Granada se realizará por el siguiente enlace: <http://biblioteca.ugr.es/pages/servicios/gestores-bibliograficos/endnote>
- d) *Zotero*: herramienta de código abierto que ayuda a recopilar, organizar y analizar la investigación. Puede interactuar con recursos en línea y detecta el tipo de recurso. Extrae la referencia bibliográfica y la guarda de forma automáticamente. Se puede añadir al navegador o descargar como aplicación de escritorio. Se puede sincronizar entre ambas aplicaciones. Para su uso se accede a: <https://www.zotero.org/>
- e) *Bibtex*: gestiona las bibliografías que se hayan realizado con el software de edición de textos LaTeX. El acceso se realiza a través de: <http://www.bibtex.org/>
- f) *Cite this for me*: es un recurso gratuito. Dispone de extensión para Chrome para la introducción automática de citas. También se pueden insertar de forma manual. También dispone de una extensión para Microsoft Word. Para su uso se debe acceder por: <http://www.citethisforme.com/>

### 2.6.2.3. *Programas de análisis de datos*

Los programas de análisis de datos nos permiten el almacenamiento, transformación y realización de cálculos. A continuación, presentamos algunos de los más destacados divididos por el tipo de datos que pueden manejar (cuantitativos o cualitativos).

- a) *Para el análisis cuantitativo*:
  - *SPSS*: es un programa estadístico muy usado en las ciencias sociales que permite trabajar con grandes bases de datos y con una sencilla interfaz para la mayoría de los análisis. Se puede utilizar una versión de prueba de 30 días o adquirir la licencia. La Universidad de Granada dispone de este paquete estadístico para uso por parte de la Comunidad Universitaria. A través del uso VPN de la Universidad de Granada se puede hacer uso en el domicilio.

- *PSPP*: es un clon del anterior, pero de código abierto, esto quiere decir que no hay que comprar ninguna licencia. Emula la mayoría de las posibilidades de SPSS. Permite importar archivos de Excel, OpenDocument así como de SPSS. Más información y descarga: <https://www.gnu.org/software/pspp/>
- *R*: este programa de código abierto ofrecer una amplia variedad de técnicas estadísticas y representaciones gráficas. Está disponible para varios sistemas operativos o incluso a través de web utilizando RStudio Server. Más información en: <https://www.r-project.org/>
- *LISREL*: este programa es usado para el análisis de ecuaciones estructurales. Aunque su uso es a través de comandos, en su versión más actual ha incorporado una interfaz gráfica. Su página oficial es la siguiente: <http://www.ssicentral.com/lisrel/>

b) Para el análisis cualitativo:

- *Aquad*: facilita el análisis de datos no estructurados. Permite la búsqueda de texto, Codificación, escritura de anotaciones, análisis de palabras, recuperación por el nombre del archivo, los códigos, las palabras clave o los textos de las notas, tablas de análisis, construcción de hipótesis vinculación y comparación de casos y archivos. Permite trabajar con textos escritos, audios, fotos y vídeos. Más información en: <http://www.aquad.de/es/>
- *Nvivo*: programa que facilita la organización, análisis y la búsqueda de perspectivas de datos no estructurados o cualitativos como entrevistas, respuestas a encuestas con preguntas abiertas, artículos y contenido de redes sociales y la web. Más información en: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>
- *Atlas.ti*: potente conjunto de herramientas para el análisis de datos cualitativos textuales, gráficos y de vídeo. Permite organizar, agrupar y gestionar material de forma creativa y sistemática. Más información en: <https://atlasti.com/es/>



## PROYECTO DOCENTE

3

### MARCO NORMATIVO, INSTITUCIONAL, CURRICULAR Y PROFESIONAL

- Marco normativo
- Marco institucional
- Marco curricular
- Marco profesional



### 3. MARCO NORMATIVO, INSTITUCIONAL, CURRICULAR Y PROFESIONAL

Una vez que hemos presentado la información sobre el marco legal de la convocatoria, la estructura que entendemos debe tener nuestro proyecto, la visión personal que damos a la docencia universitaria y la fundamentación disciplinar sobre la que se sustenta este proyecto, pasamos a describir el marco normativo, institucional y académico en la que se va a desarrollar la propuesta docente que realizamos. Por tanto, como indica Marcelo García et al. (1997), nos vamos a centrar en contextualizar nuestra propuesta de acción, de esta forma podemos enmarcar nuestro proyecto docente a partir de un conocimiento, comprensión y análisis de la situación en la que se va a desarrollar nuestro acto docente.

En este sentido, Zabalza (2004) afirma que la planificación de la docencia no puede realizarse sin tener en cuenta las coordenadas en las que se enmarcará el acto docente. En síntesis, indica las siguientes:

- Una docencia centrada en el estudiante, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un diferente papel del profesor: de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Una organización de la formación orientada a la consecución de competencias (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas de cada titulación).
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.
- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la formación a lo largo de la vida (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad).
- Esta idea convierte a la universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y desarrollo profesional. Implica, además, que no todo lo que puede-debe ser enseñado en cada materia o espacio científico para el desempeño de una profesión ha de ser enseñado necesariamente en los años universitarios.



- Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel juega, en este sentido, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. (p. 3)

Todo esto se encuentra enmarcado en un contexto normativo (internacional, nacional y autonómico) que marca la política en torno al ámbito educativo de educación superior, así como en el contexto institucional (universidad, facultad, departamento y grupo de investigación) en la que el candidato desarrolla su actividad docente e investigadora y que dan sentido a la propuesta docente que desarrollaremos posteriormente.

Como bien indica Pozo Llorente (2007), los aspectos normativos, históricos, estructurales y prospectivos sobre los que se construirá el proyecto docente son los escenarios en los que se debe desarrollar el proceso de diseño y toma de decisiones en torno al proyecto docente.

### **3.1. Marco normativo**

En este apartado del marco normativo tenemos que hacernos eco de los cambios que se han ido generando en torno a la Educación Superior a nivel europeo, a nivel nacional y a nivel autonómico. Tener en cuenta las bases legales o normativas nos ayudan a disponer de un marco de referencia que oriente los aspectos básicos de nuestro proyecto docente.

#### **3.1.1. Normativa y textos legales**

Como acabamos de indicar, la normativa y textos legales sobre la Educación Superior se ha establecido en tres niveles: Europa, España y en nuestro caso la Comunidad Autónoma de Andalucía. A continuación, se hace un recorrido legislativo en torno a la enseñanza superior y cada uno de estos niveles.

##### **3.1.1.1. Textos europeos. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior**

Es a finales del siglo pasado cuando con la Declaración de la Sorbona (1998) y con la Declaración de Bolonia (1999) es cuando los ministros europeos con competencias

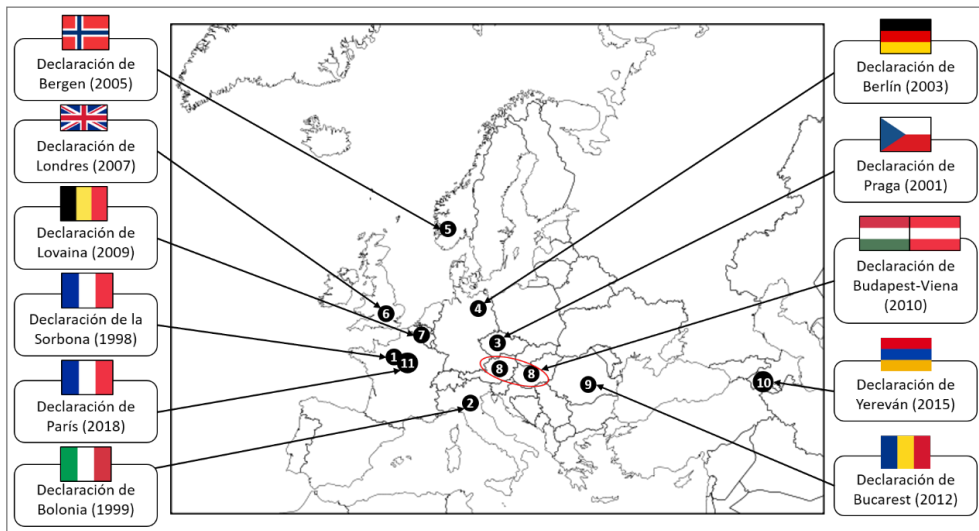
en la Educación Superior marcaron el inicio del proceso de convergencia de los sistemas universitarios, el dominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Si en la conferencia de la Sorbona, solo participaron 5 países, en la sesión realizada en Bolonia, la participación es amplia, siendo un total de 29 países los que suscriben los acuerdos que serán la base para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y que gira en torno a varios principios (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) y que están orientados a dos objetivos estratégicos de la Unión: el aumento del empleo por un lado y por otro al establecimiento de un sistema de formación superior que pueda atraer a estudiantes y profesores de otros países del mundo.

Los objetivos que se recogen en la Declaración de Bolonia son los siguientes:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

En el año 2018 se ha realizado la última declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior coincidiendo con el décimo aniversario de los primeros pasos hacia un espacio común europeo en la educación superior iniciados con la Declaración de Sorbona. Cada dos o tres años, la conferencia de ministros se reúne para evaluar los progresos en el EEES y decidir los nuevos pasos. Las conferencias realizadas hasta la fecha se muestran en la siguiente ilustración:



*Ilustración 21. Declaraciones Europeas adoptadas por la Conferencia Ministerial<sup>4</sup>*

A continuación, se presenta los principales acuerdos adoptados en las declaraciones europeas que la Conferencia de Ministros de Educación Superior han realizado en cada una de las reuniones interministeriales realizadas:



*Ilustración 22. Acuerdos principales adoptadas por la Conferencia Ministerial<sup>5</sup>*

*Fuente: Adaptado de Guzmán García (2018)*

4. Para el diseño de la imagen se han utilizado recursos de las siguientes páginas web: <http://www.imagui.com/a/mapas-en-blanco-de-europa-cKdAkeGxE> y <http://www.banderas-mundo.es/>.

5. Para el diseño de la imagen se han utilizado recursos de las siguientes páginas web: Wikipedia, Wikimedia Commons, Flickr y pixaby.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el resultado de la voluntad política de 48 países que, paso a paso durante los últimos dieciocho años, construyeron un área utilizando herramientas comunes. Estos 48 países implementan reformas en la educación superior sobre la base de valores clave comunes, como la libertad de expresión, la autonomía de las instituciones, los sindicatos de estudiantes independientes, la libertad académica, la libre circulación de estudiantes y personal. A través de este proceso, los países, instituciones y partes interesadas del área europea adaptan continuamente sus sistemas de educación superior haciéndolos más compatibles y fortaleciendo sus mecanismos de aseguramiento de la calidad. Para todos estos países, el objetivo principal es aumentar la movilidad del personal y de los estudiantes y facilitar la empleabilidad. (EHEA<sup>6</sup>)

En el año 2009, se realiza por primera vez el Foro de Política de Bolonia<sup>7</sup>. Este foro se organiza conjuntamente, a partir de ese año, con la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior. En el primer foro participaron los ministros europeos de Educación Superior, los jefes de los 46 países europeos que participan en el Proceso de Bolonia a los que se suma Australia, Brasil, Canadá, China, Egipto, Etiopía, Israel, Japón, Kazajistán, Kirguistán, México, Marruecos, Nueva Zelanda, Túnez y Estados Unidos. Además, participó la Asociación Internacional de Universidades y otras organizaciones internacionales y ONG. La realización del foro se centra en el desarrollo de una asociación entre los países de Bolonia y países de todo el mundo.

Los acuerdos que se han ido adoptando a través de las distintas declaraciones, así como los posteriores desarrollos normativos se han centrado en diversas temáticas: la estructura de los estudios universitarios en tres ciclos (grado, máster y doctorado); consolidar la garantía de la calidad y el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudios. Todo esto ha propiciado la moderación de los sistemas de educación y formación para que se adapten a los cambios acontecidos en el mercado laboral.

La universidad actual, dentro de la Sociedad del Conocimiento, debe responder a las nuevas necesidades en el ámbito educativo en el que la formación por

---

6. <http://www.ehea.info/>

7. <http://www.ehea.info/pid34364/bologna-policy-forum.html>

competencias y la formación permanente exigen una mayor permeabilidad entre los elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación (Comisión Europea, 2003).

Con la conferencia celebrada en Yereván (2015) se pone el énfasis en las normas y directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior a partir del trabajo de la Red Europea de Garantía de Calidad (European Network for Quality Assurance, ENQA, por sus siglas en inglés).

ENQA (2015) establece como propósitos y principios los siguientes:

- Establecen un marco común para los sistemas de aseguramiento de la calidad para el aprendizaje y la enseñanza a nivel europeo, nacional e institucional.
- Permiten garantizar y mejorar la calidad de la educación superior en el ámbito de la educación superior europea.
- Apoyan la confianza mutua, lo que facilita el reconocimiento y la movilidad dentro y fuera de las fronteras nacionales.
- Proporcionan información sobre la garantía de calidad en el EEES. (p. 7)

Las propuestas que realizan están diseñadas para que cualquier institución, agencia y país del EEES pueda implementarlas, respetando la diversidad de sistemas políticos, sistemas educativos de Educación Superior, tradiciones socioculturales y educativas, idiomas...

Estas propuestas se basan en cuatro principios:

- Las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su prestación y su garantía;
- La garantía de calidad responde a la diversidad de sistemas, instituciones, programas y estudiantes de educación superior;
- La garantía de calidad apoya el desarrollo de una cultura de calidad;
- La garantía de calidad tiene en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, todas las demás partes interesadas y la sociedad. (ENQA, 2015, p. 8)

Los temas principales de trabajo en los que se centra el Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia se centran en:

- Aprendizaje centrado en el estudiante
- Dimensión social
- ECTS
- El aprendizaje permanente
- Empleabilidad
- Implementación
- Internacionalización
- Investigación e innovación
- Marcos de calificación
- Monitoreo e inventario
- Movilidad
- Nuevas metas
- Reconocimiento
- Seguro de calidad
- Sistema de tres ciclos
- Suplemento al título

En el año 2011 se establece la Agenda para la modernización de los sistemas de Educación Superior en la Unión Europea (Comisión Europea, 2011). En dicho acuerdo se establece como actuación esencial por parte de los estados miembros y las instituciones de educación superior los siguientes:

- Fomentar la utilización de las proyecciones de cualificaciones y crecimiento y los datos sobre empleo de titulados (incluido el seguimiento de los resultados de estos en el mundo laboral) en la concepción, impartición y evaluación de los cursos, adaptando el aseguramiento de la calidad y los mecanismos de financiación para recompensar el éxito en la preparación de los estudiantes para el mercado laboral.
- Promover la diversificación de las modalidades de estudio (p. ej. a tiempo parcial, a distancia, aprendizaje modular, formación continua para adultos que vuelven a estudiar y otros que ya están en el mercado laboral), adaptando, en su caso, los mecanismos de financiación.
- Aprovechar mejor las posibilidades de las TIC para hacer posibles experiencias de aprendizaje, así como una enseñanza y métodos investigación, más eficaces y personalizados (p. ej. el aprendizaje electrónico y el aprendizaje mixto) y aumentar la utilización de plataformas virtuales de aprendizaje.
- Mejorar la capacidad de las instituciones del mercado de trabajo (incluidos los servicios públicos de empleo) y de la normativa para adaptar las cualificaciones a los empleos, y elaborar medidas activas de mercado de trabajo para promover el empleo de los titulados y mejorar la orientación profesional.

- Introducir incentivos para que las instituciones de educación superior inviertan en el desarrollo profesional continuo de su personal, contraten a suficiente personal para desarrollar las disciplinas emergentes y recompensen la excelencia en la enseñanza.
- Vincular la financiación de los programas de doctorado con los Principios sobre la formación de doctorado innovadora. (pp. 6-7)

El informe de implementación sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, elaborado la Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015), se destacan los siguientes aspectos:

- a) *Sistema de Grados*: aunque el EEES ha evolucionado hacia una estructura de grados más común y más comprensible, sigue existiendo distintos modelos de programas que combinan programas de 180 y de 240 ECTS, incluso en algunos países para los programas profesionales se estructuran en el modelo de 210 ECTS. Para las titulaciones de máster también hay diferentes modelos, el más común de 120 ECTS pero también existen de 90, 75 y 60 ECTS. Esta tipología de modelos tan diferentes puede causar problemas de reconocimiento.
- b) *Herramientas de Bolonia*: aunque se ha logrado el avance en la implementación de marcos nacionales de cualificaciones, todavía existen países que no lo han implementado. También se ha progresado en la implementación del ECTS y su vinculación con los resultados de aprendizaje, aunque se debe seguir realizando un esfuerzo mayor. En referencia al Suplemento del Diploma todavía existen países (dos tercios) que no han logrado su emisión automática.
- c) *Aprendizaje centrado en el estudiante*: ha crecido sustancialmente el uso de los resultados de aprendizaje en el desarrollo curricular, si bien para la evaluación de los estudiantes no se ha extendido.
- d) *Reconocimiento*: se ha avanzado en el reconocimiento de cualificaciones, si bien se precisa que las instituciones de educación superior mejoren. No obstante, en algunos países ya se hace el reconocimiento de forma automático.
- e) *Garantía de la Calidad*: esta área proporciona una fuerte evidencia de su evolución dinámica. En cuanto a los sistemas internos se ha constatado que las instituciones universitarias están desarrollando sus propias estrategias para la mejora de la calidad y se informa a las instituciones públicas de los resultados obtenidos en las evaluaciones. En referencia a los sistemas

externos, la garantía de la calidad está muy presente en el EEES, frente a los inicios del proceso de Bolonia. Ahora ya no se centra en ver si existe un Sistema de Garantía de la Calidad (SGC), sino si el SGC está produciendo resultados efectivos y se trabaja de acuerdo con las Normas y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

- f) *Dimensión Social*: aunque ha habido avances que muestran que se está promoviendo la igualdad de oportunidades, todavía no se ha alcanzado. En cuanto al género existen algunos desequilibrios, siendo las mujeres las que están sobrerrepresentadas en la población estudiantil. En cuanto a los estudiantes en doctorado la situación está más equilibrada. Se ha detectado también desequilibrios en cuanto al género en los diferentes campos del saber, así en el ámbito de la educación y los servicios sociales, los hombres están poco representados, frente al campo de la informática o la ingeniería donde existen menos mujeres. También se hace hincapié en que los inmigrantes y sus hijos tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación superior que los nativos. Además, se valora la importancia de los servicios de orientación académica y/o profesional, servicios de orientación psicológica y servicios especiales para los estudiantes con discapacidades.
- g) *Aprendizaje a lo largo de la vida*: el aprendizaje permanente es una misión reconocida en todas las instituciones superiores de la mayoría de los países del EEES. Las universidades disponen de una oferta de cursos flexible con enseñanzas a distancia y aprendizaje electrónico, además de la posibilidad de realizar estudios a tiempo parcial.
- h) *Resultados efectivos y empleabilidad*: los niveles de logro de la educación superior están en aumento si bien existe un porcentaje de estudiantes que abandonan la educación superior sin completar sus estudios, con una tasa de finalización que oscila entre el 48% y el 88%. Las medidas contra el abandono se centran en incentivos económicos y orientación y apoyo específico, normalmente para los estudiantes de primer curso, no se hace ningún análisis del abandono de los grupos menos representados a pesar de los compromisos políticos. La crisis económica ha afectado a las expectativas de empleo de los graduados universitarios, donde las tasas de desempleo han aumentado. Se debe prestar atención a la empleabilidad de los graduados.
- i) *Movilidad e internacionalización*: la mayoría de los países fomentan la internacionalización de la educación superior a través de sus documentos, si bien muchos carecen de una estrategia de internacionalización. Las actividades de internacionalización más extendidas son la participación en MOOC



conjuntos y en cooperación transfronteriza en investigación. La falta de fondo y marcos legales nacionales inflexibles están obstaculizando el desarrollo en algunos países. La movilidad de estudiantes está en aumento, aunque siguen siendo una minoría los estudiantes que se benefician de esta experiencia y la movilidad en algunos grupos es insuficiente.

El proceso de Bolonia se ha incluido dentro de la estrategia *Educación y Formación 2020*<sup>8</sup> y de *Europa 2020*. En este sentido, dentro de la estrategia Educación y Formación 2020, se establecen seis prioridades para el periodo 2016-2020:

- capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar (como la creatividad, el sentido de la iniciativa y el pensamiento crítico);
- educación inclusiva (es decir, incluye la creciente diversidad de los estudiantes), igualdad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas (como el mutuo entendimiento y los valores democráticos);
- una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital;
- un fuerte apoyo para los educadores (como la mejora de los procesos de contratación, selección y formación, así como el desarrollo profesional permanente);
- transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral (por ejemplo, mediante el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad);
- inversión sostenible (incluida la exploración del potencial del Plan de Inversiones para Europa), rendimiento y eficacia de los sistemas de educación y formación.

Por su parte la estrategia Europa 2020<sup>9</sup> se ha marcado entre sus objetivos principales para conseguir antes del 2020 la reducción de *abandono escolar a menos del 10% y aumentar hasta al menos el 40% la tasa de titulados en la enseñanza superior*.

Finalmente debemos mencionar que el Proceso de Bolonia dispone de una serie de miembros consultivos entre los que destacan: el Consejo de Europa, la UNESCO,

---

8. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>

9. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028>

Asociación Europea de Universidades (EUA), Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), Unión Europea de Estudiantes (ESU), Asociación Europea de Garantía de la Calidad en Educación (ENQA), La internacional de la Educación (IEI) y Business Europe<sup>10</sup>.

La Comisión Europea (2003) indica que los nuevos retos europeos a los que se enfrentan las universidades precisan de una imperiosa adaptación y de cambios profundos. Estos cambios son:

- Aumento de la demanda de formación superior.
- Internacionalización de la educación y la investigación.
- Desarrollo de cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria.
- Multiplicación de los lugares de producción del conocimiento.
- Reorganización de los conocimientos.
- Aparición de nuevas expectativas.

Por su parte, la Asociación Europea de Universidades (AEU) ha ido trabajando sobre el EEES y, a través de sus diversos informes, han establecido algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el proceso de convergencia. Así, en la Convención de Graz (Asociación Europea de Universidades, 2003), se centran en explicitar cuáles son las acciones prioritarias para las universidades:

- Consolidar el sistema ECTS (European Credit Transfer System) como medio para reestructurar y desarrollar los currícula con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centrados en el alumno.
- Debatir y desarrollar definiciones comunes de marcos de titulaciones y de resultados del aprendizaje a nivel europeo, al mismo tiempo que se mantienen las ventajas de la diversidad y de la autonomía institucional en relación a los currícula.
- Involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currícula para poder otorgar a los títulos de Bachelor y de Máster una entidad propia.

---

10. <http://www.ehea.info/pid34249/members.html>

- Seguir definiendo y promocionando en el curriculum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral.
- Introducir el Suplemento del Diploma de forma más extensa, y en los idiomas más utilizados, como modo de mejorar la capacidad de obtención de empleo, difundiéndolo ampliamente entre empleadores y organizaciones profesionales. (p. 3)

Por otra parte, en la Declaración de Glasgow (Asociación Europea de Universidades, 2005), afirma que es necesario un impulso de la investigación y de la innovación, pues las universidades deben fomentar la innovación y la transferencia en el ámbito regional, si bien se deben impulsar para un uso óptimo de recursos y el desarrollo de estrategias de investigación de carácter institucional.

La consecuencia de todo lo acontecido a nivel europeo ha sido el establecimiento de un gran volumen de legislación nacional y autonómica que han ido afectando a diferentes niveles del sistema universitario, no solo en lo estructural, burocrático y organizativo, sino también en lo que se refiere a la metodología, a la concepción del modelo de enseñanza y la adquisición de competencias (Gutiérrez Pérez, 2017).

### **3.1.1.2. Normativa estatal**

A partir de las propuestas del Plan de Bolonia y la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior cuando el Gobierno de España comienza a realizar cambios legislativos para adaptar las enseñanzas universitarias al nuevo panorama surgido con la declaración de Bolonia (1999). El informe Bricall (2000) presentaba las reformas que debían realizarse en la universidad española para poder reforzar su autonomía universitaria pero también para mejorar algunos aspectos deficitarios.

En el año 2001, se aprueba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Tres son las ideas que justificaban en ese momento la aprobación de dicha ley tal y como indica Rico Martín (2007):

1. La alta politización de la Universidad, que no respondía a intereses generales sino a intereses corporativos.
2. El bajo índice de calidad de la Universidad de entonces, provocado por la escasa movilidad del profesorado y la endogamia que ello generaba.
3. La poca eficacia de la gestión universitaria que hacía necesario el esfuerzo de los órganos de carácter unipersonal, tales como el Rector, los directores de centros, los directores de Departamentos, etc., quedando con función de asesoramiento los órganos colegiados. (p. 135)

La LOU, como indica Pozo Llorente (2007), nace

con el deseo de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión, fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, profundizar en la creación y transmisión de conocimiento, responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en Europa. (p. 389)

De hecho, en la exposición de motivos de la LOU se alude a

que la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales. (p. 49401)

Aunque la Ley no estuvo libre de polémica; muchos miembros de la comunidad consideraron que se diseñó al margen del consenso de todos. Esto se muestra en las numerosas modificaciones que la Ley ha tenido hasta la fecha<sup>11</sup>. Posteriormente, en el año 2007, se aprobó la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

A continuación, se presenta alguna información relevante extraída de LOU (2001):

---

11. En el siguiente enlace se puede ver las modificaciones que la Ley ha ido sufriendo: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>

Tabla 16. Aspectos relevantes de la LOU

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
<b>Funciones de la Universidad al servicio de la Sociedad</b> (Artículo 1. BOE, núm. 37, p. 49403)	<p>La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.</p> <p>La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.</p> <p>La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.</p> <p>La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.</p>
<b>Garantía de la Calidad</b> (Artículo 31, BOE, núm. 37, p. 49409)	<p>La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.</p> <p>La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.</p> <p>La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.</p> <p>La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.</p> <p>La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.</p>
<b>Función Docente</b> (Artículo 33, BOE, núm. 37, p. 49409)	<p>Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.</p> <p>La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.</p> <p>La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.</p>
<b>Derechos y deberes de los estudiantes</b> (Artículo 46, BOE, número 37, p. 49412)	<p>El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios. Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía.</p> <p>Las Universidades establecerán los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes. En las Universidades públicas, el Consejo Social, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, aprobará las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios.</p> <p>Los estudiantes gozarán de la protección de la Seguridad Social en los términos y condiciones que establezca la legislación vigente.</p>

Además, en cuanto al Espacio Europeo de Educación Superior, la Ley establece que tanto el Gobierno, como las Comunidades Autónomas y las propias universidades adoptarán las medidas necesarias para que el sistema universitario español se integre dentro del EEES. En su artículo 88 sobre las enseñanzas y los títulos propugna:

1. Para promover la movilidad de estudiantes y titulados españoles en el EEES los títulos oficiales *se acompañarán de elementos de información que garanticen la transparencia acerca del nivel y contenido de las enseñanzas certificadas por dicho título* (Art. 88.1, p. 49419).
2. Se determinará las condiciones para la homologación, convalidación adaptación entre los títulos oficiales (Art. 88.2).
3. Se adoptará el crédito europeo como modalidad de medida de cada una de las materias que integren el plan de estudios de los títulos oficiales y con validez en todo el territorio español y además, la expedición del título irá acompañado del Suplemento Europeo al Título (Art. 88.3).
4. Se fomentará la movilidad de estudiantes a través de un programa de becas y ayudas que complete las ayudas de la Unión Europea (Art. 88.4)

Por su parte, la LOMLOU introduce una serie de cambios que van orientados hacia la mejora constante y necesaria para reforzar la calidad, la transparencia, así como la cooperación y competitividad como servicio público. Además, se establecen mecanismos externos para la evaluación de calidad y por la que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) pasa a ser una pública de acuerdo con la Ley 28/2006, de 18 de julio, de Agencias estatales para la mejora de los servicios públicos<sup>12</sup>.

Con la nueva Ley de Universidades se buscaba armonizar los sistemas educativos universitarios al marco del EEES y de estar forma reformar la estructura y organización de las enseñanzas basada en tres ciclos: el Grado, Máster y Doctorado.

Por otra parte, se elimina el catálogo existente de titulaciones y se articula un nuevo procedimiento para el diseño de títulos, así como para la obtención de la verificación de la titulación por parte del Consejo de Universidades. Para el

---

12. Esta ley actualmente se encuentra derogada por la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

establecimiento de un título con carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional se establece que las universidades deberán obtener la autorización por parte de la Comunidad Autónoma anteriormente. Este modelo establece que la formación universitaria debe ser de calidad y aunque se dota a las universidades de mayor autonomía, se demandará la rendición de cuentas por parte de la administración.

Otro cambio que se realiza es en relación con los procesos de selección de profesorado en el que se sustituye el proceso de habilitación por la acreditación y su posterior superación del concurso de acceso a la plaza que convoque la universidad. Estos procesos de selección se apoyan en los principios de igualdad, mérito y transparencia.

Con la intención de establecer las bases sobre los principios de los estudios universitarios se han ido generando multitud de Reales Decretos, Órdenes Ministeriales y Resoluciones por parte de la Administración General del Estado.

*Tabla 17. Legislación estatal en materia universitaria*

LEGISLACIÓN	BOE
Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.	Núm. 218, 11/09/2003
Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	Núm. 224, 18/09/2003
Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.	Núm. 19, 22/01/2004
Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.	Núm. 55, 4/03/2004
Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.	Núm. 21, 25/01/2005
Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.	Núm. 21, 25/01/2005

LEGISLACIÓN	BOE
Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.	Núm. 303, 20/12/2005
Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación.	Núm. 29, 03/02/2006
Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.	Núm. 172, 19/07/2007
ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.	Núm. 200, 21/08/2007
Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.	Núm. 240, 06/10/2007
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Núm. 260, 30/10/2007
Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.	Núm. 232, 25/09/2008
Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.	Núm. 283, 24/11/2008
Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Núm. 161, 3/07/2010
Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.	Núm. 190, 06/08/2010
Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.	Núm. 35, 10/02/2011
Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior	Núm. 185, 3/11/2011
Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.	Núm. 167, 13/07/2013



LEGISLACIÓN	BOE
Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Núm. 55, 05/03/2014
Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.	Núm. 138, 07/06/2014
Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero BOE, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Núm. 29, 02/02/2015
Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.	Núm. 33, 07/02/2015
Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.	Núm. 144, 17/06/2015
Real Decreto 195/2016, de 13 de mayo, por el que se establecen los requisitos para la expedición del Suplemento Europeo al Título Universitario de Doctor.	Núm. 134, 03/06/2016

En términos de la propia Ley (BOE n.º 307, 2001), esta nace con

el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y Sociedad. (p. 49401)

### 3.1.1.3. *Normativa autonómica. Las Universidades Andalcuzas y el Espacio Europeo de Educación Superior*

En el año 1983 la Comunidad Autónoma de Andalucía recibe el traspaso de funciones y servicios en materia de educación (Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado

a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación)<sup>13</sup>. Este traspaso ha dado lugar a la creación de normas que regulan el sistema universitario en Andalucía a través del órgano rector de la Comunidad, la Junta de Andalucía.

No vamos a hacer un histórico del devenir legislativo desde que se recibió el traspaso hasta nuestros días, si bien nos centraremos en los últimos acontecimientos legislativos que han dado lugar a la universidad de hoy. En la Comunidad Autónoma de Andalucía entra en vigor el 1 de enero de 2004 la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades<sup>14</sup>. Esta ley incluye entre sus objetivos

- a) La autonomía universitaria, fundamentada en el principio de libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.
- b) La coordinación, que permita el fortalecimiento del conjunto de las Universidades andaluzas respetando la propia identidad de cada una de ellas.
- c) La prestación del servicio público, que garantice la vinculación de la Universidad a los intereses sociales, basada en la transparencia y en la gestión eficiente, responsable y solidaria.
- d) La igualdad, que garantice el principio de equidad para los miembros de la comunidad universitaria, así como el equilibrio del Sistema Universitario Andaluz.
- e) La participación, que haga posible la profundización de la democracia en los ámbitos de la actividad universitaria.
- f) La garantía de una formación y educación integral, tanto en la capacitación académica y profesional, como en los valores cívicos de igualdad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, libertad y búsqueda de la paz, y en la preservación y mejora del medio ambiente.
- g) El fomento de la calidad y de la evaluación de las actividades universitarias con el fin de mejorar su rendimiento académico y social.
- h) El encuentro necesario y mutuamente enriquecedor entre Universidad y entorno social.
- i) El fomento de la correspondencia y homologación con nuestro entorno europeo.

---

13. Los trasposos en materia de Educación a la Comunidad Autónoma de Andalucía se han visto ampliados y modificados. Se puede consultar la información en el siguiente enlace: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-2324#analisis](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-2324#analisis)

14. Actualmente esta ley está derogada

- j) La cooperación solidaria en el contexto mundial, especialmente en el entorno europeo, Iberoamérica, el Norte de África y los países ribereños del Mediterráneo. (p. 27.454)

En el año 2012 entra en vigor la Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades para adaptarse a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Si bien, posteriormente, en el año 2013 se aprueba el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Este Decreto Legislativo añade a los objetivos ya previstos en la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades el objetivo

- k) El fomento de la cultura emprendedora e innovadora. (p. 9)

Además, en cuanto a los derechos y deberes de los estudiantes, se indica en su artículo 53. 3 lo siguiente en relación con los derechos:

- a) Una educación superior pública y de calidad, asequible para todos los ciudadanos.
- b) Al establecimiento en el marco de las competencias de la Comunidad Autónoma de un sistema de becas y ayudas suficiente, que garantice la eliminación de desigualdades que provoquen la exclusión o el abandono de los estudios por cuestiones de índole económica.
- c) La igualdad de oportunidades en el acceso y la libre elección de los estudios, únicamente limitado por la capacidad del sistema universitario.
- d) La libertad de estudios y aprendizaje, garantizándose el establecimiento y el respeto de los diversos mecanismos y medios de adquisición de los conocimientos.
- e) La igualdad y objetividad de los estudiantes en la corrección de las pruebas, exámenes y sistemas de evaluación de los conocimientos que las Universidades establezcan.
- f) Disponer de instalaciones y recursos adecuados que permitan el correcto desarrollo de los derechos y libertades de representación, asociación y reunión. Se protegerá el ejercicio de estos derechos de manera que puedan complementarse con las labores académicas de los estudiantes.

- g) La libertad de expresión y desarrollo de actividades culturales, debiendo estar al servicio de los estudiantes los medios necesarios para su desarrollo.
- h) Participar en los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza mediante los sistemas que se habiliten para tal efecto.
- i) Disponer de recursos, instalaciones y metodologías que permitan a los estudiantes el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- j) Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.
- k) Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral y con otras circunstancias personales tales como embarazo, lactancia y otras cargas familiares, que contemple cada Universidad en sus estatutos o normativa interna.
- l) Recibir formación sobre creación y gestión inicial de negocios. (p. 25)

En cuanto a la docencia y la investigación universitaria en Andalucía, esta Ley recoge los principios de calidad que han de regir las universidades andaluzas. Así, se recoge que las Universidades andaluzas deben potenciar la calidad de la docencia y de la investigación; la transferencia del conocimiento a la sociedad; y, la tecnología como expresión de la actividad universitaria. Además, se diseñarán políticas de calidad para la evaluación de la actividad docente e investigadora.

En cuanto a la calidad de la docencia, en su artículo 60 establece que

Las Universidades otorgarán atención prioritaria a la calidad de la docencia, fomentando, en colaboración con la Consejería competente en materia de Universidades, la investigación y renovación pedagógicas y didácticas del profesorado, con la finalidad de mejorar la transferencia de los conocimientos, elaborando programas de actuación conjunta orientados a coordinarlos y financiarlos. (p. 29)

Además, se establecen los preceptos que deben regir la calidad universitaria indicando que la calidad de los sistemas se debe manifestar en los resultados, pero también en la excelencia de los procesos de enseñanza y de investigación que se desarrollen en las universidades.

La Ley 12/2011 se adapta a los nuevos marcos normativos además de la citada Ley Orgánica 4/2007. Entre otros podemos citar los siguientes:

- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento, modificada por la Ley 1/2011, de 17 de febrero, de Reordenación del Sector Público de Andalucía.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.


A continuación, se enumeran las universidades, públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, sus respectivos centros y las titulaciones relacionadas con la Educación<sup>15</sup> (solo Grados) que imparten cada una en el curso 2018-2019.


Tabla 18. *Universidades en Andalucía*

LOGO INSTITUCIONAL	DENOMINACIÓN / AÑO CREACIÓN	CARÁCTER	FACULTAD	TITULACIONES
	Universidad de Almería (1993)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social
	Universidad de Cádiz (1979)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Psicología
			Centro de Magisterio “Virgen de Europa” (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Córdoba (1972)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social Doble Grado en Estudios Ingleses y Educación Primaria
			Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria

15. Entendemos por titulaciones relacionadas con la Educación las siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, así como los dobles grados en los que estén insertas alguna de estas titulaciones.

LOGO INSTITUCIONAL	DENOMINACIÓN / AÑO CREACIÓN	CARÁCTER	FACULTAD	TITULACIONES
	Universidad de Granada (1531)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación (Granada)	Grado en Educación Infantil
				Grado en Educación Primaria
				Grado en Educación Primaria (bilingüe)
				Grado en Educación Social
				Grado en Pedagogía
	Universidad de Granada (1531)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Melilla)	Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses
				Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses
				Grado en Educación Infantil
				Grado en Educación Primaria
				Grado en Educación Social
	Universidad de Huelva (1993)	Pública	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte	Grado en Educación Social
				Grado en Educación Infantil
				Grado en Educación Primaria
				Grado en Educación Social
				Grado en Educación Social
	Universidad de Jaén (1993)	Pública	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil
				Grado en Educación Primaria
				Grado en Educación Social
	Universidad de Jaén (1993)	Pública	Centro Universitario "Sagrada Familia" (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil
				Grado en Educación Primaria

LOGO INSTITUCIONAL	DENOMINACIÓN / AÑO CREACIÓN	CARÁCTER	FACULTAD	TITULACIONES
	Universidad de Málaga (1972)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Primaria (bilingüe) Grado en Educación Social Grado en Pedagogía
			Centro de Magisterio “María Inmaculada” (Antequera) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Sevilla (1505)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Pedagogía Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria
			Centro de Estudios Universitarios “Cardenal Spínola” (Sevilla) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
			Centro Universitario de Osuna (Osuna) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad Internacional de Andalucía (1994)	Pública		
	Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	Pública	Facultad de Ciencias Sociales	Grado en Educación Social Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social
	Universidad Privada Loyola de Andalucía (2010)	Privada	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria

LOGO INSTITUCIONAL	DENOMINACIÓN / AÑO CREACIÓN	CARÁCTER	FACULTAD	TITULACIONES
	Universidad Nacional de Educación a Distancia (1972)	Pública	Diversos centros asociados	Grado en Educación Social Grado en Pedagogía

### 3.1.2. Las enseñanzas universitarias en el contexto del EEES

Como indica Michavila (2016), a lo largo del siglo XX surge un movimiento europeísta en el antiguo continente. Los primeros pasos para entender la construcción europea se centran en mantener la paz en continente y ello lleva por el establecimiento de estructuras políticas que permitan encontrar puntos de unión entre los pueblos sobre la base de la ciencia y el conocimiento.

El valor y el papel de la educación y la ciencia, y por ende de la universidad, se convierte en un cimiento esencial de la construcción europea: la movilidad de profesores y estudiantes, la colaboración entre universidades europeas, la formación de capital humano y la cohesión social encuentran ya en aquellos tiempos sus primeras raíces. (p. 8)

Mora (2005) afirma que, debido a los procesos de globalización es preciso que las instituciones universitarias respondan a las necesidades formativas pues nuestros graduados trabajan frecuentemente en otros países y en compañías transnacionales, lo que precisa una formación distinta, no dirigida al entorno inmediato: además, la aparición de la sociedad del conocimiento ha implicado que el conocimiento y la tecnología tengan un mayor impacto económico y social en las comunidades.

En esta sociedad adquieren nueva relevancia la educación superior y las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento (gran parte de la investigación que se realiza en los países la llevan a cabo las universidades), sino que son ellas los centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. Si las universidades han sido importantes en la era industrial, su papel en la sociedad del conocimiento puede ser mucho más importante, siempre que sepan responder con flexibilidad a las nuevas demandas de esa sociedad del conocimiento. La universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las



necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento. (pp. 21-22)

Los cambios legislativos y el proceso de Bolonia han ido modificando la función que la universidad venía desarrollando desde sus orígenes centrada en planificar, coordinar y transmitir conocimientos. Actualmente, y con el Proceso de Bolonia, la universidad se ha centrado en el desarrollo de competencias generales transferibles, así como competencias específicas que se derivan de los conocimientos técnicos (Rodríguez-Conde, 2017). En este sentido, Gutiérrez Pérez (2017), indica que los cambios a nivel metodológico han dado lugar a la concepción de un nuevo modelo de enseñanza en la universidad que se centra en el estudiante y en la adquisición de competencias, lo que ha obligado a una

recomposición de las estructuras y duración de los planes de formación, a la orientación de la enseñanza, a las metodologías, a los modos de interacción y modalidades de formación, a las formas de evaluación, a los recursos y medios didácticos, y a las alianzas con el ámbito laboral y profesional. (p. 53)

Pero como indica Alba Pastor et al. (2004), la convergencia europea en educación superior debe convertirse en una oportunidad para el debate y la reflexión, pero también para avanzar en la concreción de prácticas educativas, así como, en el intercambio de experiencias.

Son varios los aspectos que se deben tener en la aplicación del proceso de Bolonia. A continuación, presentamos brevemente algunos lineamientos:

- a) *El Crédito Europeo o ECTS*: Como indica Farrerons Vidal (2005), los primeros en indicar la necesidad de cohesionar la estructura académica europea, demasiado fragmentada e inconexa hasta el momento son los programas ERASMUS (1984-1994) y SOCRATES/ERASMUS (1995-1996). Estos programas reclaman la necesidad de encontrar un sistema que ayude en las equivalencias y reconocimiento de estudios entre los países socios.

La implantación del crédito europeo o ECTS como unidad de medida para todos los países que están participando en el proceso de Bolonia implica que tengamos que apostar por nuevas metodologías docentes y evaluativas que vayan centradas hacia el aprendizaje del estudiantado (Gallardo-Vigil, 2011b; Gallardo-Vigil et al., 2013a).

Estamos ante un nuevo enfoque de enseñanza que se centra en el estudiante y no en el profesorado, como la que se venía desarrollando en la universidad. En este sentido, el crédito no es entendido como una unidad de medida temporal sino más bien como una unidad de valoración del volumen de trabajo total del estudiante. Ese trabajo del estudiante no solo recogerá las horas teóricas y prácticas, como se hacía anteriormente, sino que incluye también el esfuerzo que el estudiante debe dedicar al estudio, a la preparación de la materia y a la realización de exámenes. Esta nueva unidad de medición del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitará a su vez la movilidad de los estudiantes al poder comparar los distintos sistemas universitarios europeos y así poder facilitar el reconocimiento entre universidades.

El estudiante ha de ser un agente activo y protagonista de su aprendizaje, lo que conlleva nuevas metodologías docentes donde prime que no sólo deberá adquirir el conocimiento, sino que su principal labor debe ser la de construirlo no sólo en las clases presenciales, además deberá dedicar un tiempo no presencial mediante el trabajo autónomo. (Zurita Ortega et al., 2011, p. 1134)

- b) *Enseñanza centrada en el estudiante*: Michavila (2007) afirma que el estudiante adquirirá un papel mucho más activo y responsable de su proceso formativo puesto que va a adquirir competencia que le ayuden a integrarse de manera mucho más efectiva en el mundo social y laboral. Además, se debe contribuir a que *sean buenos ciudadanos, críticos y responsables con la sociedad* (p. 3). En este sentido, Eslava-Suanes, González-López y De León-Huertas (2018), afirman que *la formación de competencias promueve el desarrollo integral del alumnado en la Universidad hacia el desempeño de una profesión* (p.393).

Todo esto necesita un cambio en las opciones metodológicas que siga el profesor ya que estas deben propiciar actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias.

El estudiante, por su parte, debe cambiar su papel de actor pasivo en el proceso de aprendizaje para transformarse en un sujeto activo, autónomo, capaz de desarrollar conocimiento personal. Ha de examinar los procesos de aprendizaje, recopilar, registrar y analizar datos, a la vez que reflexionar sobre su propio aprendizaje. (Gallardo, 2011b)

- c) *Evaluación de competencias*: La enseñanza centrada en la adquisición de competencias por parte del estudiante precisa de una nueva forma de evaluación que se adapte a estos cambios. Ahora, se debe evaluar competencias y no la repetición de contenidos como se hacía en la universidad prebolonia.

La evaluación de los procesos formativos de los estudiantes se convierte en la piedra angular de la formación por competencias. Trabajar por competencias, formar en competencias y evaluar competencias es un proceso laborioso, tanto para docentes como discentes, y supone un cambio de mentalidad y de forma de actuar en ambos grupos. Además, se precisa también un cambio de la metodología utilizada en el aula y, cada vez más, fuera de ella. (Gallardo, 2011b, p. 2)

- d) *La tutorización*: En el marco del EEES la tutoría ha cobrado un papel relevante ya que ofrece al alumnado una ayuda personalizada para su proceso formativo, pero además debe ofrecer al alumnado orientación para el desarrollo personal y profesional (Gallardo-Vigil, Caurcel Cara & Esteban Vicente, 2006).

En multitud de instituciones universitarias se ha apostado por la puesta en práctica de los Proyectos de Innovación en Tutorías. Este tipo de proyectos, deben orientarse hacia una formación integral de los estudiantes, no solo hacia los aspectos académicos, sino también hacia aspectos personales como valores, autoestima y actitudes, entre otras, así como aspectos sociales, sobre todo centrado en las relaciones interpersonales (Gallardo-Vigil, 2007) y que el asesoramiento que se ofrezca vaya dirigido hacia el posterior desarrollo profesional (Gallardo-Vigil et al., 2006)

- e) *El papel del docente*: Pero como indica la ANECA (2007) en su informe sobre “El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (Reflex)”, sigue existiendo una *relevancia del profesor como fuente principal de información en todos los tipos de titulaciones, siempre por encima del aprendizaje basado en problemas* (p. 19), lo que lleva a una enseñanza teórica por encima de la enseñanza práctica.

El docente debe adquirir un papel centrado en diversas actividades (Caurcel, Gallardo & Esteban, 2004):

- Diseñar y gestionar actividades.
- Crear recursos educativos.
- Usar entornos virtuales.
- Orientar y asesorar.
- Dinamizar y motivar.
- Evaluar formativamente.
- Investigar sobre la propia práctica

El profesorado es la piedra angular del cambio de las metodologías de enseñanzas adaptadas a los nuevos requerimientos del EEES, así el MEC (2006) indica que la práctica pedagógica debe fundamentarse en la formación, la evaluación y la incentivación. De esta forma, se debería fomentar el desarrollo de una enseñanza centrada en los estudiantes ya que ellos deben ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

El docente ha pasado de ser mero transmisor de información a convertirse en un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. Ya no es la única fuente de información de que dispone los estudiantes, sino que ahora debe convertirse en asesor, mediador, motivador y guía de este proceso, así como facilitar el uso de recursos y herramientas que fomenten la exploración y elaboración de nuevo conocimiento por parte del estudiantado, así como de destrezas y competencias para la acción (Gallardo Vigil, 2010; Guitert y Romeu, 2002; Salinas, 2000; Zurita et al., 2011)

- f) *La formación del profesorado:* La formación del profesorado se torna necesariamente importante, tanto en los profesores “expertos” como en los profesores “noveles” pues los primeros deben adaptarse a las nuevas metodologías docentes y los segundos no deben repetir los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se realizaba en su periodo formativo. Por todo ello, hay que insistir, para alcanzar los objetivos de Bolonia, en la implementación de programas formativos que favorezcan la actualización pedagógica, pero también se deben complementar con una incentivación salarial y con la promoción del profesorado.

La apuesta por la calidad docente de nuestras universidades implica, entre otras cuestiones: el compromiso y apoyo de las Administraciones educativas

en el reconocimiento del buen hacer docente (hasta hora en manos del voluntarismo y la responsabilidad ética), la apuesta por una política de formación del profesorado y la evaluación de la calidad de la docencia impartida. (Michavila, 2007, p. 4)

Aunque la formación de docentes ha sido un tema sobre el que muchos investigadores se han centrado (Davis, 2010; Muthe & Rogne, 2015), en el ámbito universitario no ha sido una práctica activa como en otras etapas educativas y actualmente las universidades están dando paso a acciones orientadas a la formación del profesorado y estas se están centrando, principalmente, en actividades relacionadas con las nuevas estrategias docentes y evaluativas (Gallardo-Vigil, Robles-Vílchez & Segura-Robles, 2013).

Pero no solo hay que centrarse en la formación inicial del profesorado, sino también en la formación continua. Si la formación pedagógica no era un aspecto importante en la universidad anterior a Bolonia, pues parece que lo importante era el conocimiento de la materia, actualmente es el propio profesorado el que solicita formación específica pedagógica que les ayude a cómo poder enseñar en el EEEs así como mejorar la práctica docente y además, ha comenzado la preocupación por la calidad de los contenidos (Alba Pastor et al. (2004).

- g) *El avance tecnológico*: Si hace 20 años comenzábamos a usar el correo electrónico, los avances en la tecnología han democratizado su uso y se encuentra presente en cualquier aspecto de nuestra vida, desde las redes sociales que han modificado la forma que tenemos de interactuar con los demás a los entornos de aprendizaje que han modificado la forma en que el profesorado imparte su docencia.

Las tecnologías de la Sociedad del Conocimiento (TSI) han evidenciado en el ámbito educativo la aparición de nuevas metodologías docentes y la aparición de nuevas formas de relacionarse entre profesores y estudiantes (Segura-Robles & Gallardo-Vigil, 2013).

Las TIC se han previsto en este marco de los ECTS como un desafío para los sistemas de enseñanza universitaria, como un gran tablón de anuncios que hace posible la movilidad, como una herramienta para facilitar la superación de barreras sociales en el acceso a la educación superior (en la modalidad a distancia) y, por ende, para hacer posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Alba Pastor et al., 2004, p. 15)

Como indican Carrasco Pradas, Gracia Expósito y De la Iglesia Villasol (2010), *la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) a la metodología docente universitaria entendemos es imprescindible para acometer el reto de construir una Europa del conocimiento basada en un sistema educativo de calidad* (p. 2).

- h) *La calidad de la enseñanza*: La calidad ha tomado un papel importante en el Espacio Europeo de Educación Superior. Como bien indica Alba Pastor y Carballo Santaolalla (2005),

una de las temáticas que mayor interés y preocupación ha suscitado en el proceso de Convergencia es la calidad de la educación universitaria y las repercusiones que en ella puedan tener las nuevas propuestas políticas y metodológicas. (p. 75)

En este sentido, Reichert y Tauch (2003), en referencia al papel de la Universidad indican que se debe preservar su propia libertad académica y de ofrecer “valor añadido” frente a otras entidades que también ofrecen docencia e investigación.

Sus estructuras de aprendizaje y sus resultados, los criterios de calidad adecuados y el modo particular en que su calidad académica se relaciona con la empleabilidad sostenible figurarán sin duda entre los principales ingredientes a la hora de hallar y mantener en una posición ventajosa en Europa y en el mundo. (p. 20)

La adaptación de los Títulos universitarios al marco del EEES exige a las universidades valorar y mejorar la calidad de sus actividades docentes a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. Una pieza fundamental en este proceso es el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC), herramienta de la que se han dotado las titulaciones para evaluar y analizar, entre otros aspectos, la calidad de la enseñanza y del

profesorado con el objeto de garantizar su mejora continua y asegurar la transparencia y la rendición de cuenta. (González-Pérez, 2015, p. 262)

- i) *Internacionalización*: En referencia a la internacionalización, las instituciones universitarias han ido desarrollando distintas acciones. Además, de todo lo que se venía realizando en torno a los programas de movilidad de estudiantes y profesorado, a través de Erasmus, Sócrates/ Erasmus o actualmente Erasmus 2, las universidades han ido diseñando planes de internacionalización. Estos programas han ido destinados a la movilidad internacional del personal de las universidades (profesores y PAS), así como a los estudiantes. Además, se han establecido diversos programas centrados en la política lingüística para la formación y acreditación de los docentes y PAS de lengua extranjera, principalmente e inglés; así como, para el establecimiento de redes para la elaboración de proyectos conjuntos en el marco de programas internacionales. Pero también, la importancia de la internacionalización ha dado lugar a la apuesta decidida por el diseño y puesta en marcha de titulaciones impartidas en una lengua extranjera (Sánchez Pérez & Salaberri Ramiro, 2017).
- j) *Suplemento Europeo al Título (SET)*: El Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, define en su artículo 2 que el Suplemento Europeo al Título es
- el documento que acompaña al título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior. (p. 10326)*

Este Real Decreto establece que el SET debe recoger, tanto para los títulos oficiales de Grado como para los de Posgrado la siguiente información:

1. Datos identificativos del titulado.
2. Información sobre la titulación.
3. Información sobre el nivel de la titulación.
4. Información sobre los contenidos y resultados obtenidos.
5. Información sobre la función de la titulación.
6. Información adicional.
7. Certificación del suplemento
8. Información sobre el sistema nacional de educación superior.

Con la utilización del SET se facilita *hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa, por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y el mundo laboral* (Pozo Llorente, 2007, p. 385).

### 3.1.2.1. La nueva estructura de los estudios universitarios

Uno de los principales cambios que ha traído el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una nueva estructura de las titulaciones universitarias. Del anterior modelo organizado en torno a Diplomaturas, Licenciaturas y Doctorado se pasa a la organización de las titulaciones en torno a dos niveles de estudio (Grados y Posgrados) y en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado).

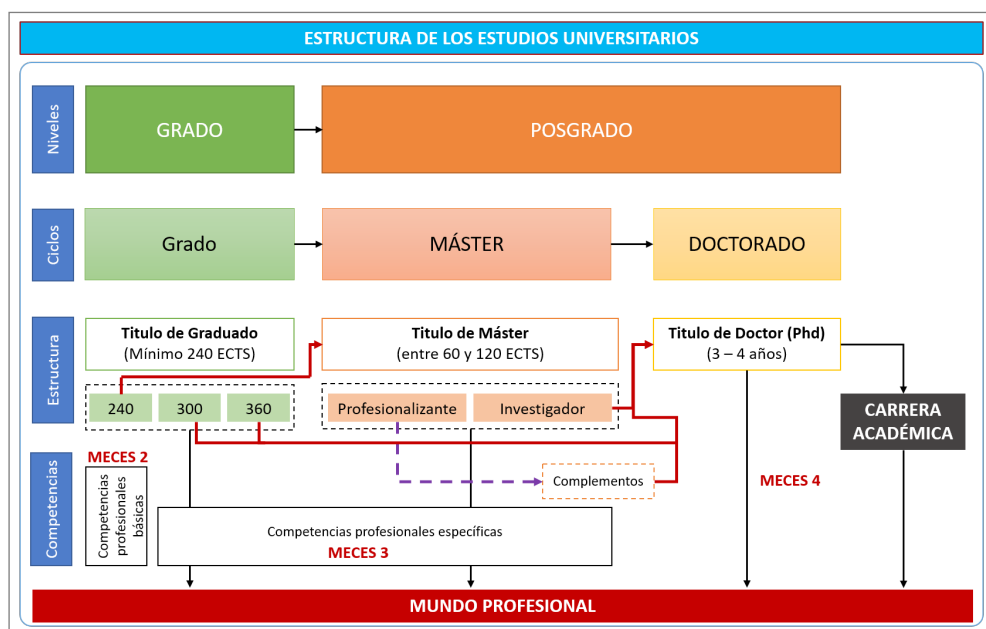


Ilustración 23. Estructura de los Estudios Universitarios

Las titulaciones de Grado deberán tener un mínimo de 240 créditos, si bien existen algunas excepciones como el Grado en Medicina, Veterinaria, Farmacia... en el que sus titulaciones tienen 300 o 360 ECTS. A los títulos de 240 créditos le corresponde en cuanto al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) un Nivel 2.



Según el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior las cualificaciones del nivel de Grado se definen por los siguientes resultados de aprendizaje:

- a) a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;
- b) b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;
- c) c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
- d) d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;
- e) e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
- f) f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no). (p. 87915)

A los grados de más de 240 le correspondería un Nivel 3, según se especifica en el Real Decreto 96/2014. Para finalizar los estudios de Grado, los estudiantes deberán presentar y aprobar el Trabajo Fin de Grado.

A las titulaciones de Máster, que oscilarán entre los 60 y 120 créditos, le corresponderían un Nivel MECES 3. Los Másteres pueden tener dos orientaciones, profesionalizante, destinados a titulaciones reguladas como puede la de profesor de secundaria o abogacía, y orientación investigadora. Mientras que los segundo

tienen acceso directo a los Estudios de Doctorado, para los primeros se pueden solicitar algunos complementos formativos para poder obtener el título de doctor. Para finalizar los estudios de Máster, los estudiantes deberán presentar y aprobar un Trabajo Fin de Máster. De acuerdo con el Real Decreto 1027/2011, las cualificaciones ubicadas en este nivel presentarán los siguientes resultados de aprendizaje:

- a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;
- b) saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de estos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;
- c) saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;
- d) ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;
- e) saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan;
- f) haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
- g) ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio. (p. 87916)

Por su parte, a los estudios de Doctorado le corresponde un Nivel MECES 4, cuyas cualificaciones, en términos de resultados de aprendizaje según establece en Real Decreto 1027/2011 son:

- a) haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- b) haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;
- c) haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;
- d) haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento;
- e) haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica;
- f) haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- g) haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento. (p. 87916)

Pero además de la estructura de los planes de estudio, se incluyen nuevas metodologías docentes, diversas modalidades de enseñanza, se apuesta por la cualificación docente y la formación pasa a estar basada en competencias.

### 3.1.2.2. *La evaluación de la calidad universitaria*

Otro de los aspectos clave en el nuevo ordenamiento de las enseñanzas universitarias ha sido el establecimiento de sistemas que garanticen la calidad de las titulaciones que, a través de criterios comunes y homologables se pueda certificar y acreditar la calidad de las titulaciones, así como de las instituciones universitarias.

Los inicios de la Garantía para la Calidad en la Educación Superior se remontan al año 2005 cuando la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior a partir de la propuesta realizada por la ENQA en el que participaron la Asociación de Estudiantes Europeos, la Asociación Europea de Universidades y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior<sup>16</sup>, grupo que será denominado *Grupo E4*.

Uno de los objetivos clave de la Garantía de la Calidad en la Educación Superior es *contribuir al entendimiento común del aseguramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en cualquier país y entre todas las partes interesadas* (ENQA, 2015, p. 6).

Los sistemas para la garantía de la calidad se han dividido en tres partes: garantía interna de la calidad, garantía externa de la calidad y agencias para la garantía de la calidad. No obstante, estas tres partes se encuentran muy relacionadas y en su conjunto forman la base del marco europeo para la garantía de la calidad. A continuación, se presentan los criterios para la garantía de la calidad tanto interna como externa, así como las agencias tal y como indica la ENQA (2015, pp. 11 y ss.):

a) *Criterios para la garantía interna de la calidad:*

1. Política de garantía de la calidad: Las instituciones deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos.
2. Diseño y aprobación de programas: Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas de estudio. Los programas se deben diseñar de manera que cumplan los objetivos

---

16. Por sus siglas en inglés nos referimos a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Student's Union (ESU) , la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la European University Association (EUA).

establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje. La cualificación de un programa debe quedar claramente especificada y ha de ser pública y debe hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de educación superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante: Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante.
4. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de estudiantes: Las instituciones deben aplicar de manera consistente normas preestablecidas y públicas que abarquen todas las fases del “ciclo de vida” de los estudiantes, por ejemplo, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes.
5. Personal docente: Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal.
6. Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes: Las instituciones deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos para el aprendizaje suficientes y fácilmente accesibles.
7. Gestión de la Información: Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades.
8. Información pública: Las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas.
9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas: Las instituciones deben hacer un seguimiento y una evaluación periódica de sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una mejora continua del programa. Como consecuencia

de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados.

10. Aseguramiento externo de la calidad cíclico: Las instituciones deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los ESG.

b) *Garantía Externa de la Calidad*:

1. Importancia de la garantía interna de la calidad: El aseguramiento externo de la calidad debe estar orientado a la eficacia de los procesos de aseguramiento interno de calidad que se describen en la Parte 1 de los ESG.
2. Diseño de metodologías adecuadas a sus fines: El aseguramiento externo de la calidad se debe definir y diseñar específicamente para garantizar la adecuación al logro de sus fines y objetivos propuestos, al tiempo que tiene en consideración la normativa en vigor. Los grupos de interés deben participar en su diseño y en su mejora continua.
3. Implantación de procesos: Los procesos de aseguramiento externo de la calidad deben ser fiables y útiles, han de estar definidos previamente, deben implantarse de forma consistente y han de ser públicos. Estos procesos incluyen los siguientes elementos: una autoevaluación o equivalente; una evaluación externa que normalmente incluye una visita externa; un informe derivado de la evaluación externa; y, un seguimiento sistemático.
4. Pares evaluadores: Los procesos de aseguramiento externo de la calidad deben llevarse a cabo por grupos de pares evaluadores en los que se incluyan uno o varios estudiantes.
5. Criterios para fundamentar los resultados: Los resultados o juicios derivados del aseguramiento externo de la calidad deben basarse en criterios explícitos y públicos que se aplican de manera sistemática, con independencia de que el proceso dé lugar a una decisión formal.
6. Informes: Los informes detallados de los expertos deben hacerse públicos de manera clara y accesible tanto a la comunidad académica, como a los socios externos o a cualquier otra persona interesada. Si la agencia toma una decisión formal basada en los informes, la decisión debe publicarse de manera conjunta con el informe.
7. Reclamaciones y recursos: Los procesos de reclamaciones y recursos deben definirse de manera clara como parte del diseño de los procesos

de aseguramiento externo de la calidad y deben comunicarse a las instituciones.

c) *Criterios y directrices europeos para las agencias de garantía externa de la calidad:*

1. Actividades, política y procesos de aseguramiento de la calidad: Las agencias deben llevar a cabo actividades de aseguramiento externo de la calidad de manera regular según se define en la Parte 2 de los ESG. Deben tener metas y objetivos claros y explícitos que formen parte de su declaración de la misión y que estén disponibles de forma pública. Las metas y objetivos se deben trasladar al trabajo diario de la agencia. Las agencias deben asegurarse de que las partes interesadas participan en su gestión y trabajo.
2. Estatus oficial: Las agencias deben tener una base jurídica demostrable y deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes como agencias de aseguramiento externo de la calidad.
3. Independencia: Las agencias deben ser independientes y actuar de manera autónoma. Deben ser las únicas responsables de su funcionamiento y de los resultados de sus operaciones, sin la influencia de terceros.
4. Análisis temáticos: Las agencias deben publicar con regularidad informes que describan y analicen las conclusiones generales de sus actividades de aseguramiento externo de la calidad.
5. Recursos: Las agencias deben disponer de recursos suficientes y apropiados, tanto humanos como financieros, para llevar a cabo su trabajo.
6. Aseguramiento interno de la calidad y ética profesional: Las agencias deben disponer de procesos de aseguramiento interno de la calidad relacionados con la definición, el aseguramiento y la mejora de la calidad e integridad de sus actividades.
7. Evaluación externa cíclica de las agencias: Las agencias deben someterse a una evaluación externa, al menos una vez cada cinco años para demostrar el cumplimiento de los ESG.

A nivel estatal se cuenta con la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) y en la Comunidad Autónoma de Andalucía con la Agencia Andaluza del Conocimiento quién incluye a la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA)

como un órgano con independencia y autonomía y que incluye dentro de sus funciones la acreditación de títulos, instituciones universitarias, profesorado y de las actividades de investigación e investigadores del Sistema Andaluz del Conocimiento.

La DEVA ha establecido un ciclo de evaluación de las titulaciones universitarias que se puede observar en la siguiente figura. Como indica Gutiérrez Pérez (2017),

La implantación de los procesos de evaluación, orientados a la mejora de la calidad de las instituciones universitarias y de sus estructuras, representa, cada vez más, una exigencia contemporánea, fruto de los avances y transformaciones que se han producido en los últimos años en el contexto de la modernización y democratización de las instituciones públicas de la sociedad española y andaluza. Esta situación ha llevado a las universidades, a sus diferentes órganos de gobierno y unidades de gestión, a incorporar procedimientos para garantizar la transparencia, la eficacia y el control público de resultados. (p. 66)

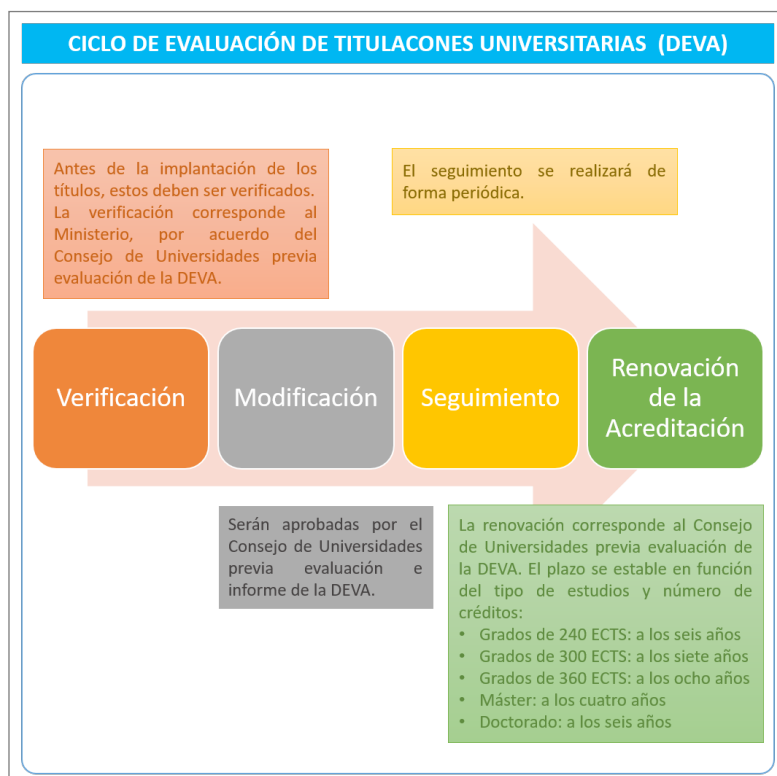


Ilustración 24. Ciclo de evaluación de las titulaciones universitarias (DEVA)



### 3.1.2.3. *Los resultados de aprendizaje y las competencias*

Los resultados de aprendizaje y las competencias son dos de los aspectos esenciales que se han incluido con la implantación del ECTS en los estudios universitarios. No podemos olvidar que el paradigma en el que se ha centrado el Proceso de Bolonia convierte al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí, estos dos componentes estén muy relacionados con lo que el estudiante va a saber, comprender y hacer, al final de un proceso determinado o experiencia de aprendizaje.

El tránsito desde unos Programas o Planes de estudio centrados en el contenido a unos planes cuyo principal finalidad es el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje en la formación universitaria, la renovación metodológica con la incorporación al repertorio metodológico de metodologías activas y cercanas a la realidad profesional y vital, la utilización de la evaluación como estrategia que influya positivamente en el aprendizaje, la incorporación a las tecnologías al servicio del aprendizaje eficaz, etc. (Fernández March, 2010, p. 13)

Por tanto, en el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los elementos clave es la evaluación. Este, se tiene que convertir en un elemento clave en relación con la calidad de los aprendizajes, debe condicionar la profundidad y el nivel de estos.

Pero en la evaluación de competencias, como resultado de los aprendizajes, se debe tener en cuenta, no solo la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes del estudiantado.

El desarrollo de competencias implica la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. En el marco de una planificación coherente, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea. Existe una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración. (Villardón Gallego, 2006, p. 64)

En este sentido, Hernández Pina et al. (2009), indican que las competencias deben ser entendidas desde un enfoque global, en el que se insertan los conocimientos, las capacidades y las actitudes y que establecerán el *saber, saber hacer, saber estar y saber ser*.

Una formación basada en competencias debe garantizar el saber, que lleve al profesional al dominio integrado de los conocimientos teóricos y prácticos de un puesto de trabajo (desarrollo profesional); el saber hacer, donde los procedimientos que se poseen garanticen la calidad productiva cuando se entremezclan con los saberes. Y el saber ser y estar o dominio de la cultura del trabajo y del ámbito social que se une a la participación en los asuntos productivos y sociales. (Hernández Pina et al., 2009, p. 316)

Para poder evaluar las competencias, el docente debe recoger evidencias que muestren el nivel de cualificación y otras razones psicopedagógicas tal y como indican Martínez Clares y Echevaría Samanes (2009). En este sentido, estos autores indican que entre los tipos de evidencias podemos contar con:

- Las *evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta. Pueden ser evaluables a través de pruebas (teórico y prácticas).
- Las *evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea. Son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- Las *evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles. Pueden usarse como referentes para demostrar que una actividad fue realizada. (p. 144)

### 3.2. Marco institucional

Hasta ahora hemos podido ver las implicaciones del EEES en el ámbito universitario a través de los textos y legislación legal que, desde Europa, así como desde el Gobierno de España y desde la Junta de Andalucía se han ido estableciendo para la convergencia europea a nivel de educación superior. Pero la concreción de nuestro Proyecto Docente, aunque debe partir de todo esto, precisa una contextualización en la institución en la que se va a insertar (Universidad, Centro, Departamento y Grupo de Investigación). A continuación, pasamos a presentar algunas ideas sobre estos aspectos relacionados con el marco institucional en el que se desarrollará nuestra propuesta docente.

Detrás de la creación de las universidades estuvo por un lado el Papa y por otro los Reyes, ambos rivalizaron por la fundación de universidades. En España el primer

centro que se puede englobar en las instituciones universitarias es la Estudio General de Palencia (1208). Posteriormente la Universidad de Salamanca (Estudio General de Salamanca en 1218) se erige como una de las cuatro universidades más antiguas de Europa, junto a las de Bolonia (1088), Oxford (1208) y La Sorbona de París (1229)<sup>17</sup>.

La Universidad de Granada se encuentra entre las ocho universidades más antiguas de nuestro país. Creada en el año 1531 por bula del papa Clemente VII y se le concede las mismas prerrogativas y privilegios que tenían las Universidades de Bolonia, París, Salamanca y Alcalá<sup>18</sup>.

Calero Palacios (s/f) indica que la Universidad de Granada está situada *entre las primeras ocho españolas, con más de sesenta mil estudiantes, repartidos en 28 Facultades y Escuelas Universitarias y con una probada voluntad de servicio público y de ser motor de progreso intelectual y desarrollo socioeconómico y cultural*.

Actualmente, España cuenta con un total de 77 centros universitarios, de los que 51 son de carácter público y 26 privado<sup>19</sup>.

### **3.2.1. La Universidad de Granada**

Como hemos mencionado, la Universidad de Granada es una de las universidades más antiguas, su creación data del año 1531. Sin embargo, las raíces se pueden establecer en el año 1349 cuando se crea la Madraza de Granada, inaugurada por el rey nazarí Yusuf I de Granada<sup>20</sup>.

Su desarrollo no ha estado exento de cambios y/o modificaciones. De ser una institución gestionada desde la iglesia a convertirse una institución secular. Lo mismo en cuanto a sus diferentes ubicaciones, pues sus inicios se localizan en un espacio de la iglesia, junto a la catedral, al despliegue actual que se inserta en la misma ciudad de Granada con varios campus y ubicaciones. La creación del *Campus de Fuentenueva* data del año 1970 y el comienzo de la creación del *Campus de Cartuja* tras la cesión por parte de la Compañía de Jesús de los terrenos

---

17. <http://spainillustrated.blogspot.com/2011/12/origen-de-las-universidades-hispanas.html>

18. [https://personal.us.es/alporu/historia/funda\\_univ\\_esp.htm](https://personal.us.es/alporu/historia/funda_univ_esp.htm)

19. <http://www.crue.org/universidades/SitePages/Universidades.aspx>

20. [https://es.wikipedia.org/wiki/Madraza\\_de\\_Granada](https://es.wikipedia.org/wiki/Madraza_de_Granada)

de la finca “Cercado Alto de Cartuja” al Estado. En 1976 se inaugura en el Campus de Cartuja el primer centro universitario, la Facultad de Filosofía y Letras (Calero Palacios, s/f). Además de estos dos campus, la Universidad de Granada cuenta con so Campus más en la Ciudad de Granada: El *Campus Centro* y el *Campus de Aynadamar*. El Campus más reciente ha sido el Campus de Ciencias de la Salud en el que se han integrado algunos de los centros universitarios junto al nuevo Hospital Universitario, así como algunas empresas relacionadas con el ámbito de la salud. De la Universidad de Granada también depende el único centro adscrito que queda, la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. “La Inmaculada”, que ha pasado a denominar hace poco como Centro de Magisterio “La Inmaculada”. Fuera de la Ciudad de Granada, cuenta con dos Campus en las dos ciudades españolas norafricanas, en Ceuta y en Melilla. Este hecho la convierte en la única universidad europea que cuenta con centros en dos continentes, el europeo y el africano.

También tenemos que advertir que en el año 1993 se segregan de la Universidad de Granada los Campus Universitarios de Almería y Jaén, con la creación de sendas universidades que, hasta la fecha, dependían de esta Universidad.



Ilustración 25. Ubicación de los Campus en la Ciudad de Granada





Ilustración 26. Ubicación del Campus Centro de la Universidad de Granada



Ilustración 27. Ubicación del Campus de Fuentenueva de la Universidad de Granada



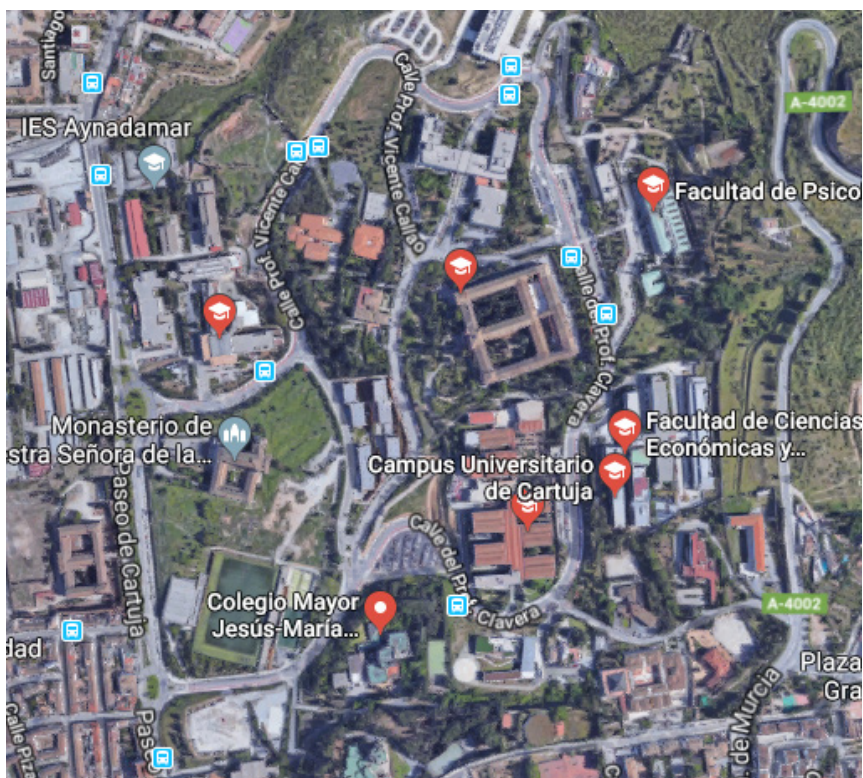


Ilustración 28. Ubicación del Campus de Cartuja de la Universidad de Granada



Ilustración 29. Ubicación del Campus de Aynadamar de la Universidad de Granada





Ilustración 30. Ubicación del Campus de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada



Ilustración 31. Ubicación del Campus de Ceuta de la Universidad de Granada

El principal centro administrativo y de gobierno de la Universidad se encuentra ubicado en el *Hospital Real* en el que se encuentra la sede del Rectorado. Además, algunos de los servicios administrativos y de gestión están emplazados en el *Complejo Administrativo Triunfo*, un espacio organizado en torno a diversos edificios y que se encuentra ubicado a pocos metros del Rectorado.

Pero no sólo en la ciudad de Granada se desarrolla la labor de la institución, sino que, además, también se desarrollan actividades en Sierra Nevada, en las Alpujarras y en la Costa Tropical, lo que sigue demostrando el carácter de desarrollo local que impregna a la Universidad.



La Universidad de Granada ha sido una de las instituciones que más ha apostado por la rehabilitación y protección de edificios patrimoniales y que ha evitado el abandono y demolición. Así, cuenta en su haber con edificios que ha incluido dentro de su patrimonio y que se han dedicado a actividades docentes, investigadoras y de gestión, así como para la extensión universitaria<sup>21</sup>. Entre otros edificios debemos mencionar el propio Hospital Real (1504), sede del Rectorado; el Hospital de dementes, que actualmente acoge la Facultad de Bellas Artes; el Colegio Máximo de Cartuja, en el que se ubican las Facultad de Comunicación y Documentación, así como la Facultad de Odontología; la Casa de Porras, centro cultural, una casa palacio del siglo XVI; Hospital de la Santa Cruz, en el que se ubica el Centro de Lenguas Modernas; Corrala de Santiago, residencia temporal de profesores y alumnos con un alto volumen de actividades (exposiciones, teatros, conciertos...); Hospital Militar, actualmente se ubica la E.T.S. de Arquitectura; Facultad de Derecho, antiguo colegio de San Pablo de la Compañía de Jesús (1556); Palacio de las Columnas (1803), actualmente la sede de la Facultad de Traducción e Interpretación; Palacio del Almirante (siglo XVI), es un espacio universitario a la docencia y a la práctica de la restauración de patrimonio; Palacio de los Condes de Jarosa (siglo XVIII) actualmente está ocupado por la Escuela Internacional de Posgrado; Palacio de la Madraza (1349), actualmente tienen la sede el Centro de Cultura Contemporánea y de la Real Academia de Bellas Artes de Nuestra Señora de las Angustias; y, el Carmen de la Victoria (siglo XVI), utilizada como residencia universitaria, entre otros.



Hospital Real



Facultad de Bellas Artes

21. <https://patrimonio.ugr.es/>



Casa de Porras



Centro de Lenguas Modernas



Corrala de Santiago



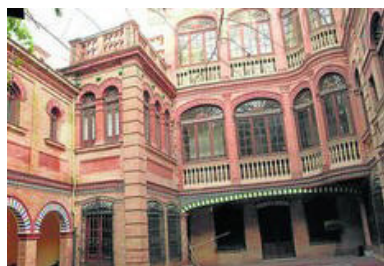
Hospital Militar



Facultad de Derecho



Palacio de las Columnas



Palacio de los Condes de Jarosa



Carmen de la Victoria

*Ilustración 33. Edificios patrimoniales de la Universidad de Granada*

En la actualidad, año 2018, la Universidad de Granada cuenta con un total de 27 Facultades y Escuela Universitarias, dos de ellas en el Campus de Ceuta y tres en el Campus de Melilla. El resto de los centros están ubicados en Granada<sup>22</sup>. Además, la Escuela Internacional de Posgrado se erige como el centro de referencia en cuanto a los estudios de máster y los programas de doctorado, así como otros títulos propios. Hay un total de 121 departamentos encargados de la docencia y la investigación dentro de la Universidad.

Los datos en cuanto a titulaciones son los siguientes:

- *Grados*: cuenta con un total de 65 titulaciones de grado, algunas como los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social que se imparten en los tres campus; y con 18 dobles Grados.
- *Másteres*: cuenta con 104 titulaciones oficiales de Máster, algunos de carácter interuniversitario como el Máster en Educación Ambiental; 6 Dobles Máster; El Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) que cuenta con 15 itinerarios y que se imparte también los Campus de Ceuta y de Melilla; y 19 Dobles Grados con el MAES y otros másteres.
- *Doctorado*: cuenta con un total de 28 programas de doctorado divididos entre las tres escuelas doctorales: Escuela de Doctorado en Ciencias de la Salud (6 programas); Escuela de Doctorado de Ciencias, Tecnología e Ingenierías (10 programas); y, la Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (12 programas).
- *Títulos propios*: entre los que se encuentran diplomas de especialización, másteres propios y cursos complementarios con una oferta superior a los 100 cursos.

Actualmente, la mayoría de los títulos de Grado, Máster y Programas de Doctorado han pasado el proceso de renovación de acreditación. Esto implica que las titulaciones se están desarrollando bien y que cumplen con los estándares de calidad. Todas las titulaciones cuentan con una página web propia en la que además de la organización de la titulación se encuentra toda la información referente a la Calidad, Seguimiento y Mejora del Título, que da respuesta al Sistema de Garantía Interna de la Calidad de la Universidad de Granada y que se

---

22. <https://www.ugr.es/universidad/organizacion/facultades-escuelas>

convierte en un espacio de información para la sociedad sobre el desarrollo de la titulación. Para la consulta de cada uno de los grados la Universidad de Granada ha creado una plataforma (<http://grados.ugr.es/>), otra distinta para toda la oferta de posgrados (<http://masteres.ugr.es/>) así como para los programas de doctorado (<http://doctorados.ugr.es/>).

Además, cuenta con un número superior a los 60.000 estudiantes matriculados en sus diversas titulaciones y que recibe más de 2.000 alumnos anualmente que proceden del programa Erasmus, convirtiéndola en el primer destino europeo dentro de este programa de movilidad. De hecho, en el 2014 fue valorada con un 9,4 sobre 10 puntos por los estudiantes internacionales, siendo la mejor universidad de España por puntuación<sup>23</sup>.

Según los últimos datos publicados por parte de la Universidad de Granada sobre el número de trabajadores<sup>24</sup>, la institución universitaria cuenta con un total de 3.582 miembros del Personal Docente e Investigador, de los que 2.031 son funcionarios y 1.551 son personal docente e investigador contratado. Además, hay 2.558 pertenecientes al Personal de Administración y Servicios, de los que 1002 son funcionarios y 1.246 son personal laboral.

La Universidad desarrolla un papel social en el contexto en el que se ubica, y no solo a través de la docencia y la investigación, sino que la extensión universitaria es un eje fundamental en el desarrollo de la institución. A través de la transferencia del conocimiento y la internacionalización, la Universidad de Granada se ha convertido en una de las principales universidades españolas, pero también a nivel europeo y más allá de las fronteras del viejo continente.

En el ámbito de la investigación, la Universidad de Granada ha ido escalando puestos a nivel internacional. En el año 2017 la Universidad se situó en el puesto 268 en el Ranking de Shanghái, lo que la situaba en ser la primera universidad andaluza y una de las 11 mejores universidades españolas entre las 500 mejores<sup>25</sup>. Ya en el

---

23. <http://www.europapress.es/andalucia/noticia-universidad-granada-elegida-mejor-espana-estudiantes-internacionales-20140110122931.html>

24. [http://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20162017/estadistica/\\_doc/ugrencifras](http://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20162017/estadistica/_doc/ugrencifras)

25. <https://canal.ugr.es/noticia/la-universidad-granada-consolida-posicion-liderazgo-nacional-ranking-shangai/>



año 2018, este mismo ranking, sitúa a la Universidad de Granada en el segundo puesto de entre las universidades españolas, solo superada por la Universidad de Barcelona; y sigue liderando el sistema universitario andaluz con un total de 34 especialidades en posiciones destacadas<sup>26</sup>.

De hecho, el Instituto Coordinadas de Gobernanza y Economía Aplicada, a través de su Índice de Excelencia Universitaria (IEU) ha posicionado nuestra institución universitaria en el puesto número uno con una puntuación de 0,066 sobre un máximo de 1 punto<sup>27</sup>. Tal y como indica su vicepresidente ejecutivo, este índice de excelencia

destaca el gran esfuerzo realizado por las universidades españolas para continuar adaptándose a las nuevas demandas de la sociedad, pese a haberse movido en los últimos años en un contexto de reducción presupuestaria. En este sentido la colaboración con el mundo empresarial, tanto para el fomento de la actividad investigadora, como para la apertura y adaptación de la formación a los requerimientos del mundo laboral han jugado un gran papel.

Según el *Quacquarelli Symonds (QS) World University Ranking 2019*, pasa a la posición 495, la menor desde 2012, y sobresale en reputación académica, movilidad internacional y citas por facultad<sup>28</sup>. Nuevamente en este ranking, la Universidad de Granada sigue siendo la mejor de la Comunidad Andaluza.

En cuanto a la investigación, la Universidad cuenta con 365 grupos de investigación, 16 institutos universitarios además de otros centros específicos de investigación. Las relaciones con el mundo empresarial se coordinan desde la Oficina de Transferencia de Resultados e Investigación. Además, el Centro de Instrumentación Científica ofrece servicios de apoyo a la investigación, especialmente destinado a las disciplinas experimentales. Para el curso académico 2018-2019 se ha convertido en la primera institución en recibir becas FPU para jóvenes investigadores, con

---

26. <https://canal.ugr.es/noticia/ugr-entre-las-100-mejores-universidades-del-mundo-en-cinco-areas-investigacion/>

27. [https://www.institutocoordenadas.com/es/lineas-de-actuacion/informes-y-estudios/la-universidad-de-granada-lider-en-excelencia-universitaria-gracias-a-la-investigacion-y-sus-programas-internacionales\\_20006\\_102.html](https://www.institutocoordenadas.com/es/lineas-de-actuacion/informes-y-estudios/la-universidad-de-granada-lider-en-excelencia-universitaria-gracias-a-la-investigacion-y-sus-programas-internacionales_20006_102.html)

28. [https://www.granadahoy.com/granada/Universidad-Granada-posiciones-internacional-QS\\_0\\_1252975114.html](https://www.granadahoy.com/granada/Universidad-Granada-posiciones-internacional-QS_0_1252975114.html)

un total de 81 becas, una de cada diez, se sitúa incluso por delante del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que ha obtenido 58<sup>29</sup>.

La Universidad de Granada es una institución comprometida con la docencia y con la investigación, además, de unos años atrás ha apostado por la calidad como una de sus enseñanzas. Así lo muestra el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (2000-2007), el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (2008-2015) y en este periodo actual, como Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva (2015-actualidad).

Como consecuencia del Proceso de Bolonia, la Universidad adaptó las titulaciones al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, comenzando los primeros títulos en el curso académico 2009-2010.

Finalmente, debemos indicar que la Universidad de Granada pertenece al Grupo Coímbra, una red de universidades de Europa que se constituyó en el año 1987 y que cuenta con las más antiguas y prestigiosas del continente europeo. Entre sus objetivos, podemos destacar los siguientes<sup>30</sup>:

- facilitar todas las formas de intercambio, especialmente académicas, culturales, sociales y deportivas, y transferencia de conocimiento entre sus universidades miembros, sus estudiantes y su personal, con el fin de garantizar que se aproveche al máximo el valor agregado que aporta la cooperación de redes;
- promover el papel de las universidades de investigación integrales y multidisciplinarias en la cambiante escena global de hoy;
- promover al Grupo en todo el mundo como referencia de excelencia académica en Europa, con el objetivo de atraer estudiantes a las universidades miembro y fomentar la cooperación académica y el intercambio entre los miembros y las instituciones de todo el mundo;
- actuar como una fuerza motriz en el desarrollo de la educación superior europea y las áreas de investigación europeas (EEES y ERA) y promover la experiencia académica de sus miembros en estas áreas;

---

29. <https://canal.ugr.es/noticia/1-de-cada-10-becasfpu-sera-para-jovenes-investigadores-ugr/>

30. <https://www.coimbra-group.eu/>

- contribuir al debate sobre la educación superior en Europa y, en su caso, influir en la política europea;
- actuar como un cuerpo de expertos, capaz de asesorar a sus miembros y otras instituciones (incluida la Comisión Europea y sus agencias) en asuntos relacionados con la educación superior;
- promover el patrimonio académico y cultural en la educación superior para el siglo XXI;
- promover el papel de las universidades al servicio de la sociedad a diferentes niveles, especialmente su impacto en el desarrollo local, regional y global;
- promover la importancia de la integridad de la investigación en la práctica científica; y
- garantizar que se preste la atención adecuada y se aproveche al máximo la diversidad de género y que exista la igualdad de oportunidades.

Finalmente, y en relación con el compromiso social que tiene la Universidad, desde el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e inclusión se realizan acciones relacionadas con la calidad de vida, la salud laboral, la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente, así como los deportes. Cuenta con varios secretariados: el Secretariado de Inclusión y Diversidad, El Secretariado de Igualdad y Conciliación y el Secretariado de Campus Saludable. A través de UGR Solidaria, la Universidad pretende sensibilizar, formar e implica a la comunidad universitaria en el ámbito del voluntariado (social, ambiental, cultural, discapacidad, deportivo...) así como al desarrollo local.

Por último, una mención especial a la Rectora de la Universidad de Granada, pues después de cinco siglos de historia, la institución universitaria granadina cuenta con una mujer al frente de su gestión, la Dra. Pilar Aranda<sup>31</sup>.

### ***3.2.2. El Campus Universitario de Melilla***

Como hemos indicado anteriormente, la Universidad de Granada cuenta con dos Campus Universitarios en el norte de África: en Ceuta y en Melilla. Como indica Gallardo (2015),

---

31. <http://www.europapress.es/andalucia/noticia-pilar-aranda-convierte-primera-mujer-rectora-ugr-cinco-siglos-historia-20150527214504.html>

*esta singularidad de la Universidad de Granada la diferencia de otras universidades, no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. Este hecho debe convertirse en una seña de identidad para nuestra universidad, un atractivo y una fortaleza.*

El primer centro que se crea en la ciudad de Melilla es la Escuela Normal de Melilla, en el año 1932, cuyo cometido es la de formar maestros para que ejerzan su labor en las escuelas de la zona del Protectorado. Con la reforma educativa en 1970, se convierte en un centro universitario, por lo que se inician la reforma de las titulaciones y se convierte en Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. No será hasta el año 2000, cuando se convierta en Facultad de Educación y Humanidades con la implantación de la Licenciatura de Psicopedagogía y en el año 2018 pasará a denominarse Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

En 1979, se crea la Escuela Universitaria en Ciencias Empresariales. Será el segundo centro que se crea en la ciudad de Melilla dependiente de la Universidad de Granada. Con la puesta en marcha de los títulos de grado, pasará a denominarse Facultad de Ciencias Sociales y ya en el año 2017, con la puesta en marcha del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, pasará a denominarse Facultad de Ciencias Sociales y Jurídica.

La Facultad de Ciencias de la Salud, será el tercer centro que se integre en Melilla en el Campus Universitario. Aunque sus inicios datan del año 1921 con la llegada de la Duquesa de la Victoria a Melilla al frente de las damas enfermeras tras el desastre de Annual. La adscripción de la Escuela de A.T.S. de Cruz Roja como centro adscrito a la Universidad de Granada será en el año 1975. En el año 1980 pasará a denominarse Escuela Universitaria de Enfermería de la Cruz Roja. No será hasta el año 2006 cuando la Escuela de Enfermería pase a ser un centro propio de la Universidad de Granada y se integre en los espacios del Campus Universitario. Con la implantación de los títulos de grado pasará a denominarse Facultad de Enfermería y en el año 2017, con la implantación del título de grado en Fisioterapia adquirirá la denominación actual de Facultad de Ciencias de la Salud.



Los tres centros que componen el Campus de Melilla imparten un total de siete titulaciones de Grado y dos dobles grados. Además, en las instalaciones del Campus se imparten un total de cinco títulos de máster.

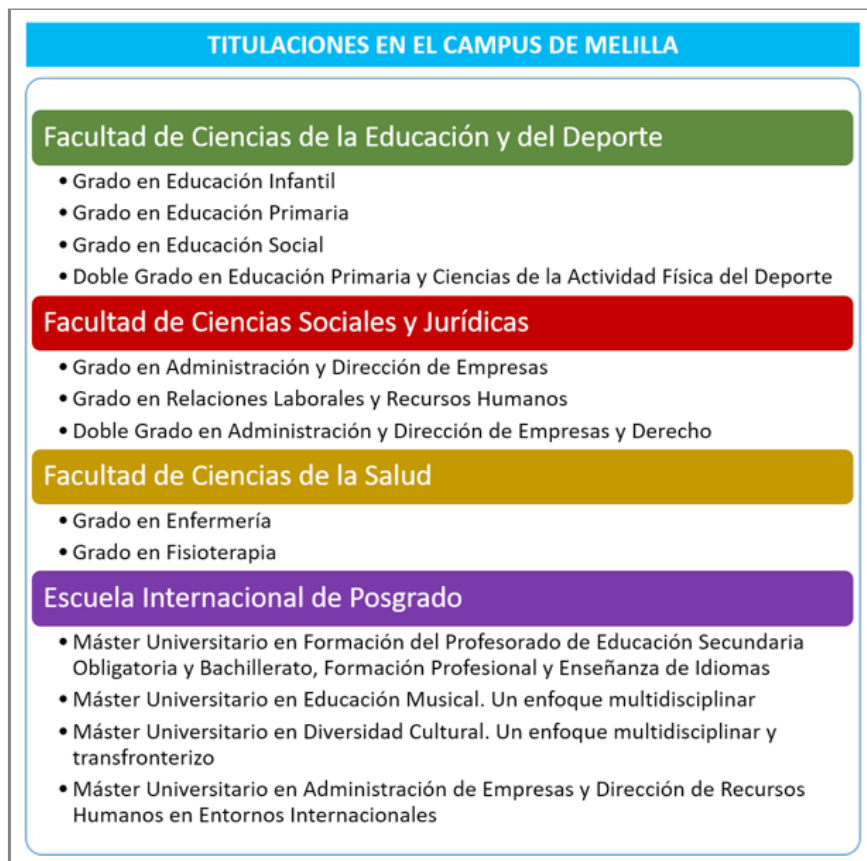


Ilustración 34. Titulaciones que se imparten en el Campus de Melilla (Curso académico 2018-2019)

El número de estudiantes en el Campus asciende a 1.585 en el curso académico 2017-2018, de los cuáles un total de 1453 lo hacen en estudios de Grado y 132 en estudios de máster<sup>32</sup>. La distribución de alumnos en centro y titulaciones son los que se muestran a continuación:

- La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte cuenta con un total de 624 estudiantes matriculados entre sus tres títulos de Grado y el título de Doble Grado con que cuenta:

32. [http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/odip/datos\\_matricula](http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/odip/datos_matricula)

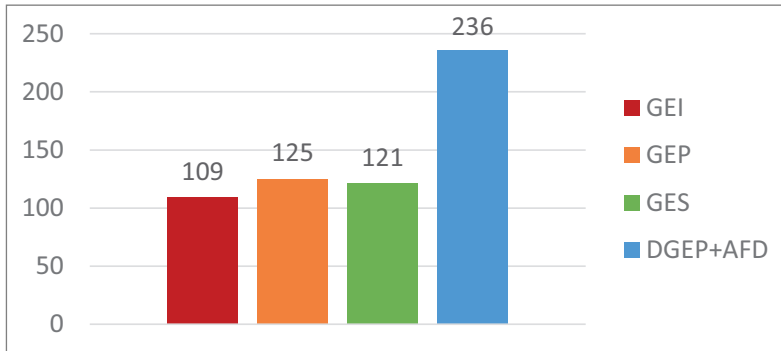


Gráfico 1. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

- La Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene un total de 363 estudiantes cursando sus tres titulaciones, dos de grado y un doble grado.

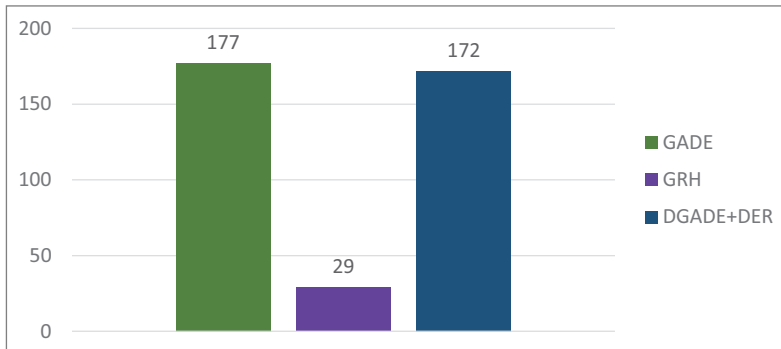


Gráfico 2. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas

- Finalmente, la Facultad de Ciencias de la Salud, con dos titulaciones de Grado, tiene un total de 466 estudiantes.

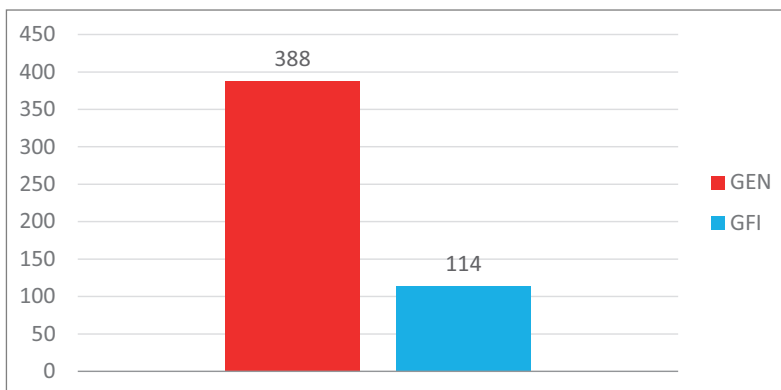


Gráfico 3. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Salud

En cuanto a las titulaciones de posgrado, los 132 estudiantes se distribuyen de la siguiente forma:

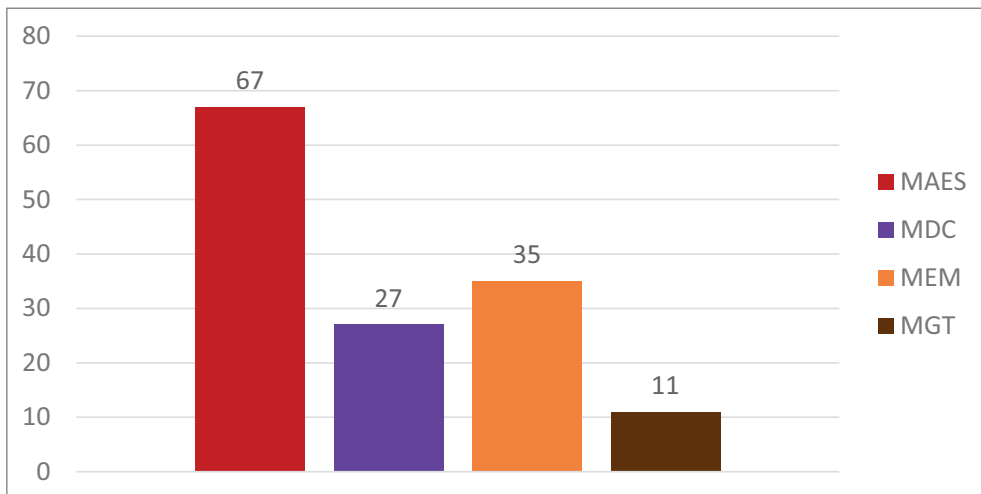


Gráfico 4. Estudiantes matriculados en Másteres

No se ha contado con el Máster en Abogacía que ha tenido cero alumnos durante el curso 2017-2018 en el Campus de Melilla ni con el Máster en Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos en entornos Internacionales que es de nueva implantación y que todavía no ha empezado a impartirse.

Además, en el Campus de Melilla se imparten otras enseñanzas. Debemos destacar la Universidad de Mayores, que depende del Aula Permanente de Formación Abierta, así como diversos títulos de posgrado en colaboración con la Fundación Universidad de Granada Empresa.

En cuanto a las Instalaciones, el Campus Universitario cuenta con una sede central en el que se encuentra la administración del campus, la biblioteca y la Sala de Grados y Salón de Actos, todo de forma compartida por los tres centros del Campus. EL recinto en el que se ubica la sede central del Campus cuenta con cuatro edificios: edificio principal, en el que se ubican los servicios anteriormente detallados, los tres decanatos, así como la mayoría de los despachos de profesores, algunas aulas especiales y el servicio de reprografía. El edificio aulario en el que se ubican 14 aulas, 5 dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación y

del Deporte, 5 que corresponden a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y 4 que son de gestión por parte de la Facultad de Ciencias de la Salud. Además, se cuenta con un espacio prefabricado en el que se encuentran algunos despachos y aulas especiales de la Facultad de Ciencias de la Salud. El último edificio es el que ocupa la Cafetería y el servicio de comedor del Campus. Fuera de la sede central, la Universidad cuenta con un espacio cedido por la Ciudad Autónoma de Melilla, en el que se ubican diversas aulas y que actualmente ocupan la Facultad de Ciencias de la Salud. Cada uno de los edificios, a excepción de cafetería, cuenta con un servicio de conserjería.

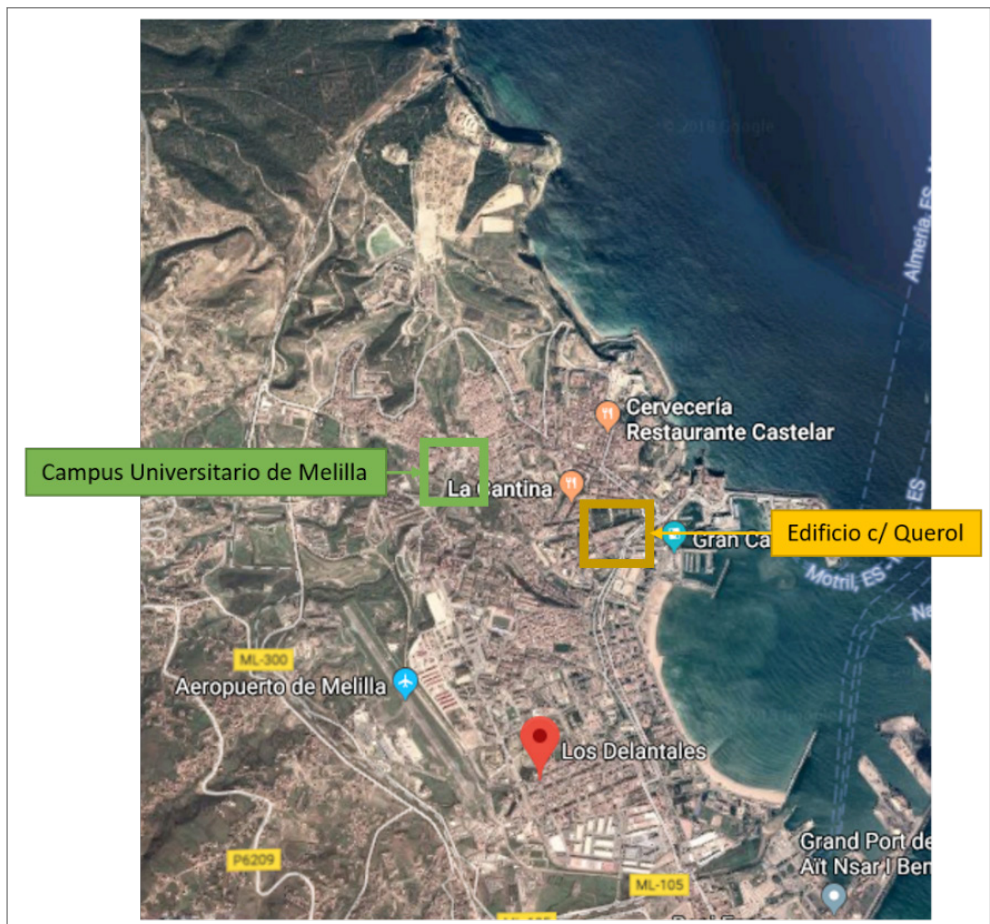


Ilustración 35. Instalaciones de la Universidad de Granada en Melilla



Ilustración 36. Edificio de la sede central del Campus de Melilla

Por otra parte, el personal docente del Campus lo presentamos organizado por Facultad. Así, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte participan un total de 24 departamentos, con un número global de 86 profesores; por su parte en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas participan un total de 22 departamentos con un total de profesores impartiendo docencia en el centro de 49 profesores; y, por último, la en la Facultad de Ciencias de la Salud, los departamentos con docencia es de 19 y el número de profesorado de 60 docentes. No obstante, debemos mencionar que algunos departamentos imparten docencia en dos o tres de los centros y lo mismo ocurre con el personal docente.

En cuanto al Personal de Administración y Servicios, que como hemos indicado anteriormente, están adscritos al Campus. Con un total de 28 personas correspondientes a la administración del Campus y el Servicio de Conserjería, 5 personas que pertenecen a la Biblioteca del Campus, 1 al servicio de informática y 1 al servicio de mantenimiento.

La biblioteca, servicio compartido por los tres centros del Campus, cuenta con un amplio fondo editorial y de revistas de carácter científico y pedagógica. Además, se dispone de un espacio para trabajo en grupo de los estudiantes.



*Ilustración 37.* Organización del PAS del Campus Universitario de Melilla por unidad de gestión

En cuanto a las características de la ciudad, debemos indicar que Melilla presenta una situación geopolítica particular. En algo más de 12,33 km<sup>2</sup>, residen un total de 84.721 habitantes (INE, 2018) con diversos grupos étnicos y culturales. Además, diariamente hay una población flotante de ciudadanos marroquíes que entran en la ciudad y los centenares de inmigrantes que viven en el Centro de Estancia

Temporal de Inmigrantes (CETI) más los que cruzan la valla fronteriza de la ciudad en busca de un futuro mejor.

Melilla se convierte en Ciudad Autónoma a través de la Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, a través de la que se aprueba el Estatuto de Autonomía de la Ciudad. Es junto a la ciudad de Ceuta, los dos únicos territorios españoles que no tienen transferidas las competencias en materia educativa y la educación no universitaria es gestionada directamente por el Ministerio de Educación.

### ***3.2.3. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte***

La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte se remonta, como hemos mencionado anteriormente, al establecimiento en la ciudad de Melilla de la Escuela Normal en el año 1932 siendo presidente del Gobierno D. Niceto Alcalá Zamora y siendo Ministro de Educación D. Fernando de los Ríos. Su sede estaba ubicada en el edificio principal que hay en el Campus de Melilla. La primera directora fue D.<sup>a</sup> Aurelia Gutiérrez-Cueto Blanchard, pero fue D.<sup>a</sup> Obdulia Guerrero la que en el año 1931 estuvo gestionando en Madrid la creación de la Escuela Normal<sup>33</sup>. El plan de estudios, único por aquel entonces, estaba estructurado en tres cursos.

A través del Decreto de 7 de julio de 1950, se aprueba el reglamento para las Escuelas de Magisterio y se modifica el plan de estudios. El plan de estudios se estructura por horas semanales de cada asignatura dentro de cada curso.

En el año 1967 la impartición de la enseñanza de magisterio se ubicó en la tercera planta del edificio, siendo ocupadas las dos primeras por el Colegio Público de Prácticas Mixtos, anteriormente denominadas Escuelas Anejas y que contaban con dos secciones: la masculina y la femenina. En estos centros, cuando había dos secciones, y posteriormente en el centro mixto, los estudiantes de magisterio realizaban sus prácticas docentes. Es en 1983 cuando el Centro Público de Prácticas abandona el edificio. A través de la Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales, en el que se establece el número de horas semanales por cuatrimestre, existiendo asignaturas anuales y asignaturas cuatrimestrales, bien de primer o segundo cuatrimestre.

---

33. [http://www.stes.es/melilla/revista/mujer\\_melilla.pdf](http://www.stes.es/melilla/revista/mujer_melilla.pdf)

Con la reforma educativa de 1970, la Escuela Normal pasó a denominarse Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. dependiente de la Universidad de Granada. No podemos olvidar que, en esa época, en lo que posteriormente sería la Comunidad Andaluza, solo existían las Universidades de Sevilla y de Granada. El título de maestro se convierte en Diplomatura en Profesorado de E.G.B. y se diseñan diversas especialidades<sup>34</sup>:

- Ciencias
- Ciencias Humanas
- Filología (Francesa o Inglesa)
- Educación Física
- Preescolar

Con la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se elaboran nuevos planes de estudio. Así en el año 1993 se establece la Diplomatura de Maestro Especialista en: Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera; en el año 1994 el plan de estudio de la especialidad de Audición y Lenguaje y también el de Educación Especial. Además, en el año 1995 se establece el plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía. En el año 1991 se estableció ya el título de Diplomado en Educación Social, si bien, esta titulación no llega a impartirse en Melilla. Por su parte la Licenciatura en Pedagogía, también sufrió algunos cambios, no obstante, al no ser una titulación que se haya impartida en Melilla, no hacemos más referencia a esta.

En Melilla, se imparten en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. inicialmente las siguientes titulaciones:

- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Primaria
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical
- Diplomatura de Maestro especialista en Lengua Extranjera

---

34. [https://es.wikipedia.org/wiki/Magisterio\\_en\\_Espa%C3%B1a](https://es.wikipedia.org/wiki/Magisterio_en_Espa%C3%B1a)



En el curso académico 1998-1999 comienzan a impartirse:

- Diplomatura de Maestro especialista en Audición y Lenguaje
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Especial
- Licenciatura en Psicopedagogía

Es esta última titulación la que hace que la denominación del centro pase de Escuela Universitaria a Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en el año 2000.

Con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudios han vuelto a sufrir variaciones, dejando de ser títulos de tres años a cuatro y convirtiéndose en titulaciones de Grado. Los títulos del ámbito de la educación quedan reducidos a cuatro:

- Grado en Educación Infantil
- Grado en Educación Primaria
- Grado en Educación Social
- Grado en Pedagogía (esta titulación no se imparte en Melilla).

En el curso académico 2010-2011 comienza a impartirse en la Facultad el Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, siendo el desencadenante de que en el año 2018 se haya modificado la denominación del centro por Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

Todos los grados han renovado su acreditación y actualmente se encuentran aplicando los diversos planes de mejoras que van orientados a dar respuesta a las demandas de actualización continua, de mejora y de innovación.

En referencia a las infraestructuras del centro podemos indicar que cuenta con un total de 7 aulas (situadas en el Aulario) así como de cinco aulas específicas (aula de informática, aula de plástica, aula de música, Laboratorio de Idiomas y Laboratorio de Ciencias Experimentales). Además, cuenta con tres pequeños seminarios y una sala de Grados. No obstante, y para el correcto desarrollo de las asignaturas que están relacionadas con el ámbito de la Educación Física y

del Deporte, se hace uso de espacios cedidos por la Ciudad Autónoma de Melilla (Pabellón Deportivo Guillermo García Pezzi, Pista de Atletismo del Estadio Álvarez Claro, Piscina Municipal) así como de espacios deportivos cedidos por el Ministerio de Educación y el uso del Club Marítimo de Melilla. Desde hace ya algunos años se está a la espera de que comience la construcción de Pabellón Deportivo en los espacios del Campus que puedan favorecer la mejora de la docencia.

En cuanto a los departamentos con docencia en la Facultad debemos indicar que todos dependen administrativamente de Granada, estando la dirección de estos en la sede central de la Universidad. Como hemos indicado anteriormente, son un total de 24 departamentos y de 86 docentes, si bien para este curso está prevista la contratación de nuevos docentes, sobre todo para el Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que durante el curso académico 2018-2019 comenzará con el sexto curso, último de la doble titulación. La plantilla de profesorado es bastante joven, sobre todo por las nuevas incorporaciones que se han ido realizando con la implantación de las titulaciones de Grado.

Finalmente, debemos mencionar que en la constitución como Facultad no se presentó ningún tipo de problema como había ocurrido en otros centros en la que se integraron en un mismo centro las antiguas Escuelas de Profesorado y las secciones de Pedagogía.

#### ***3.2.4. El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación***

El departamento es la unidad orgánica básica que se encarga de organizar y desarrollar la investigación que corresponde al área de conocimiento. El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) es relativamente joven. Es en el año 1999 cuando el área MIDE se segrega del área de Pedagogía creando un Departamento nuevo. Actualmente está conformado por 33 docentes, 23 en el Campus de Granada, 4 en el Campus de Ceuta y 6 en el Campus de Melilla, así como un miembro del PAS que realiza tareas de tipo administrativo.

En el Campus de Melilla, ubicación en la que se centra este proyecto, los docentes se encuentran en dos ubicaciones, un despacho que es compartido por cuatro de los profesores y el otro despacho por los otros dos profesores junto con dos profesores del Departamento de Pedagogía. En cuanto al profesorado en el Campus de Melilla hay que remontarse al año 1998 para que se incorpore el primer profesor del área MIDE en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. hasta un total de 6 profesores actuales para el curso académico 2018-2019 (5 a tiempo completo y 1 a tiempo parcial).

El profesorado del Departamento imparte docencia en los tres campus con los que cuenta la Universidad de Granada (Granada, Ceuta y Melilla). A continuación, presentamos una breve información sobre las titulaciones y campus en los que participa el Departamento:

Tabla 19. *Docencia del Departamento MIDE en titulación de Grado*

CAMPUS	FACULTAD	TITULACIÓN
GRANADA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Grado en Ciencias Ambientales
		Grado en Educación Infantil
		Grado en Educación Primaria
		Grado en Educación Social
		Grado en Pedagogía
	FACULTAD DE PSICOLOGÍA	Grado en Logopedia
CEUTA	FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA	Grado en Educación Infantil
		Grado en Educación Primaria
		Grado en Educación Social
MELILLA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE	Grado en Educación Infantil
		Grado en Educación Primaria
		Grado en Educación Social
		Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Tabla 20. *Docencia del Departamento MIDE en titulación de Posgrado*

CAMPUS	TITULACIÓN
GRANADA	Máster Interuniversitario en Educación Ambiental
	Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica
	Máster Universitario en Investigación, Desarrollo Social e Investigación Socioeducativa
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
CEUTA	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
MELILLA	Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo
	Máster Universitario en Educación Musical. Una perspectiva multidisciplinar
	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Algunos profesores del Departamento también participan en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

A través del Reglamento de Régimen Interno del Departamento, se regula la estructura, composición, órganos de gobierno colegiados (Consejo de Gobierno y Junta de Dirección) y unipersonales (director y secretario) y las distintas comisiones (Docencia, Investigación y Económica).

Además, el profesorado del Departamento gestionar o coordina diversos grupos de investigación, todos ellos con sede en Granada<sup>35</sup>, y participan como miembros en un Grupo de Investigación en Melilla, el HUM358, Innovación Curricular en contextos multiculturales, grupo en el que el candidato participa y en donde se inserta el proyecto docente e investigador que se presenta al concurso.

### **3.2.5. El Grupo de Investigación “Innovación curricular en contextos multiculturales” (HUM358)**

El Grupo de Investigación “Innovación curricular en contextos Multiculturales” (HUM358)<sup>36</sup> tiene su sede en el Campus de Melilla. Aunque su nacimiento en el

35. Los grupos cuya responsabilidad recae en algún profesor del Departamento son: Evaluación de la Educación Ambiental, Social e Institucional; Evaluación de la Investigación de Programas Educativos Andaluces; IDEE – Innovación, Desarrollo y Evaluación en Educación; Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía; y, Investigación en la transformación de los contextos de aprendizaje.

36. <https://hum358.ugr.es/>

curso académico 1988-1989 es con la denominación de “Innovación curricular y Formación del Profesorado”, es en el año 2005 cuando adquiere la denominación actual. Este curso académico, 2018-2019, se cumple el 30 aniversario de los inicios del Grupo.

Es un grupo de investigación interdepartamental ya que entre sus miembros se encuentra profesorado de las áreas de Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación. Además, participan docentes de otros niveles educativos no universitarios y egresados del Máster Universitario en Diversidad Cultural. En total, son 15 los miembros que componen el Grupo, de los que 10 son doctores. Esta composición interdisciplinar es la que da un valor añadido a toda la vertiente investigadora que se realiza desde el Grupo.

La situación geográfica en la que se ubica Melilla, la convierte en una ciudad multicultural, de ahí la importancia que tiene el trabajo y la investigación en un contexto con estas características. Entre los temas de investigación que se trabajan en el Grupo están la Educación Intercultural, la Cultura de Paz, estudios sobre la justicia, la igualdad, la tolerancia y el respeto, etc.

Debemos destacar algunos de los estudios que han sido solicitados desde la administración educativa. Así, en el año 2009 se realizó un estudio sobre *el abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla* que estuvo coordinado desde el Grupo de Investigación y se realizó a través de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada. El informe resultante<sup>37</sup> se publicó por parte de la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación.

Un año antes, ya se había realizado una investigación sobre la *Convivencia escolar y la diversidad cultural* en Melilla a petición de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla. El informe resultante<sup>38</sup> también fue publicado por la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación.

---

37. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-abandono-escolar-temprano-en-las-ciudades-de-ceuta-y-melilla/educacion-ceuta-melilla/13896>

38. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/convivencia-escolar-y-diversidad-cultural-estudio-sobre-la-convivencia-escolar-en-centros-educativos-de-melilla/ensenanza-melilla-sociologia/13099>

Además, debemos indicar que el *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo*<sup>39</sup> surgió a propuesta del Grupo de Investigación que fue el que se encargó, con algunos compañeros de las facultades que componen el Campus, en diseñar el documento final que se remitió para su aprobación por la Universidad, por la Junta de Andalucía y finalmente por el Ministerio para su impartición. Comenzó su puesta en marcha en el curso académico 2013-2014. Desde el curso académico 2017-2018 el candidato ocupa el puesto de Coordinador de la titulación.

Para concluir, desde el Grupo de Investigación se ha puesto en marcha una revista centrada en los temas que se trabaja en el Grupo y a la vez en el Máster. La revista *MODULEMA, Revista científica sobre diversidad cultural*<sup>40</sup>, que comienza a editarse de forma online en el año 2017 y que actualmente está en su segundo volumen. La revista nace con el interés de dar visibilidad al trabajo que sobre diversidad cultural se está realizando. Se inserta dentro del movimiento *Open Access* pues entendemos que la ciencia debe estar abierta y posibilitar el acceso a todas las personas. Desde su creación y hasta la fecha, el candidato es el director de la revista.

### **3.3. Marco curricular**

El siguiente nivel de concreción de nuestro proyecto docente se centra en el marco curricular sobre el que se fundamenta. A partir de los documentos legales y normativos y del contexto institucional en el que se inserta nuestro proyecto, pasamos a presentar el plan de estudios del *Grado en Educación Social*, así como de la asignatura *La investigación en Educación Social*, materia básica sobre la que se organizará nuestra acción docente.

#### **3.3.1. Diseño curricular en la enseñanza universitaria**

Como hemos podido ver en líneas precedentes, la enseñanza universitaria ha sufrido un cambio importante debido a los múltiples documentos legales y normativos para dar repuesta al Proceso de Bolonia, así como la incorporación al Espacio Europeo

---

39. <http://masteres.ugr.es/diversidadcultural/>

40. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema>

de Educación Superior. El papel del docente, así como el del estudiantado, único a los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, han marcado este nuevo enfoque de la enseñanza actual en la universidad.

Los cambios en el ámbito curricular, así como en el institucional y organizativo están en la base del proceso de convergencia y las Universidades, aplicando la normativa estatal y autonómica, han diseñado nuevos planes de estudios en el que se deja atrás nuevos modelos formativos centrados en la adquisición de conocimientos, incluyendo ahora el tratamiento de las competencias y de los resultados de aprendizaje, tal y como hemos comentado anteriormente.

Como indica Pozo Llorente (2007), este proceso de convergencia

pide a las universidades el diseño de proyectos formativos cercanos a la realidad profesional por lo que demanda la constante definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas. Un perfil profesional descrito de manera precisa permite la adecuación de cada titulación a la realidad profesional y laboral. (pp. 403-404)

En este sentido, Rodríguez Sabiote (2016), afirma que hay que considerar el proceso de convergencia como

un estímulo de armonización transfronteriza y de acercamiento en los aspectos más valiosos de la formación e innovación de la vida universitaria. Y todo ello, bajo el respeto a las tradiciones más genuinas de cada país y entorno universitario, a la vez que sentando los criterios de transformación aglutinadora entre universidades (profesores, estudiantes, expertos en educación y entorno educativo europeo). (pp. 31)

En este contexto, debe primar el aprendizaje sobre la enseñanza, es decir, que lo que se debe priorizar es la adquisición por parte del estudiantado de ciertas capacidades, habilidades y competencias, así como valores que vayan encaminados a la actualización progresiva de los conocimientos a lo largo de la vida.

En este sentido, algunos autores (Echevarría, 2004, 2005; Martínez Clares et al., 2003), las competencias son entendidas como algo mucho más integral, en el que estarían formadas por conocimientos, destrezas y aptitudes que son necesarias

para el ejercicio de una profesión; para la resolución de problemas profesionales de forma autónoma y flexible; y, además, y ser capaz de colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo.

Como bien indica Martínez Clares, Martínez Juárez y Muñoz Cantero (2008), el diseño curricular se debe iniciar

con la identificación de las competencias que el mundo profesional/laboral demanda, las cuales se integran en el perfil profesional del egresado, ya que éste comprende el conjunto de competencias esenciales que el estudiante debe haber adquirido al terminar sus estudios para hacer frente a las necesidades de la sociedad, de la profesión y del campo laboral. Para seleccionar las competencias esenciales, la universidad debe estar en permanente contacto con la realidad social, económica, política y laboral del país, para ser capaz de anticiparse a los cambios. El diseño del currículo, las asignaturas y todas las actividades educativas estarán orientadas a lograr que el estudiante adquiera las competencias acordes a su perfil profesional. (p. 2)

Por tanto, los estudios universitarios deben dar respuesta a las demandas sociales y al perfil profesional que van a desarrollar posteriormente nuestros graduados, de ahí que tome gran importancia en este nuevo paradigma formativo las competencias profesionales y la empleabilidad de los egresados. En este sentido, García Manjón y Pérez López (2008), afirman que

el paradigma educativo, que acabamos de presentar en el nuevo espacio de educación, sitúa la visión competencial en un punto central. Todos estos elementos convergen en la responsabilidad ineludible de la institución universitaria de formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales. (p. 4)

Martínez Clares y Echeverría Samanes (2009), afirman que las competencias de acción profesional están configuradas por dimensiones que están interrelacionadas: el *saber*, el *saber hacer*, el *saber estar* y el *saber ser*. Este conjunto de competencias está en la base para poder facilitar a los profesionales su capacidad para la resolución de situaciones y problemas que surjan durante su ejercicio laboral.

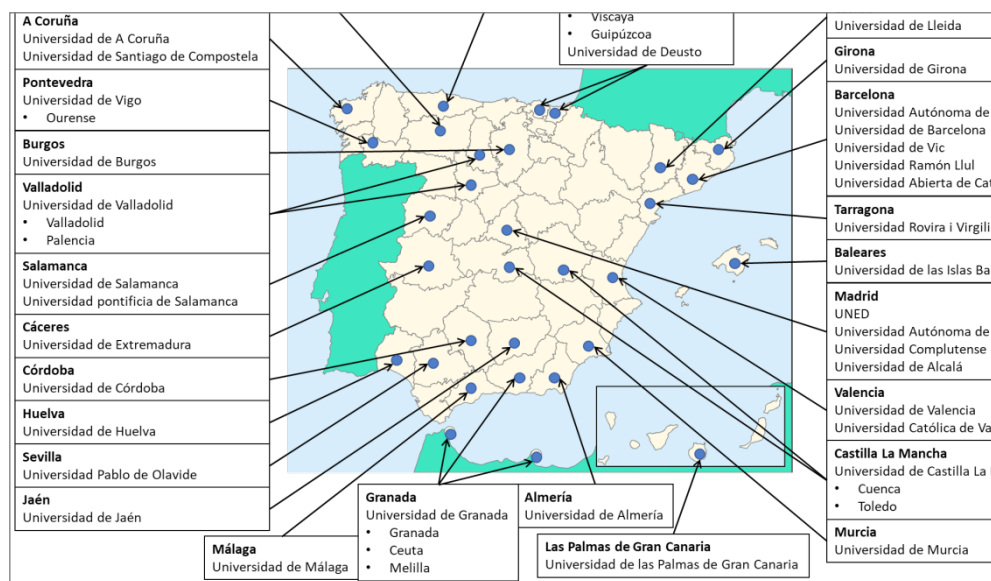


### 3.3.2. El Grado en Educación Social

#### 3.3.2.1. Los libros blancos

El comienzo del diseño del Grado en Educación Social hay que establecerlo en la publicación de los Libros Blancos de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004a y 2004b). Si bien, en las titulaciones de educación no docentes ya se contaba con la titulación de Pedagogía o Ciencias de la Educación que comenzó su andadura allá por el año 1904, y los estudios de Educación Social y Psicopedagogía que aparecieron para dar respuesta a profesiones emergentes en el 1992, en el caso de Educación Social por el REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto. por el que se establece título oficial de Diplomado en Educación Social.

El Grado en Educación Social se imparte actualmente en 37 universidades entre públicas y privadas. A continuación, se muestra las universidades en las que se imparte:



*Ilustración 38. Universidades españolas con el Grado en Educación Social*<sup>41</sup>

41. Para el diseño de la figura se ha usado la imagen obtenida de [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Provincias\\_de\\_Espa%C3%B1a\\_para\\_temas.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Provincias_de_Espa%C3%B1a_para_temas.svg), así como la información contenida en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y que el Grado en Educación Social se encuentra como renovada: <https://goo.gl/n7soco>

En 1972, como recoge el libro blanco, se crea en Barcelona la primera asociación de Educación Especializada y la celebración en el año 1987 del primer congreso. Desde aquellos inicios se han ido estableciendo colegios profesionales en la mayoría de las Comunidades Autónomas, lo que muestra la dimensión social que presenta la titulación y que responde a unas demandas y necesidades de la sociedad actual.

Además, mostramos a continuación un listado de las universidades en las que se indican las notas de corte obtenidas en el Grado en Educación Social:

Tabla 21. *Notas de corte*

UNIVERSIDAD	NOTA DE CORTE	TIPO DE CENTRO	TIPO DE ENSEÑANZA
Universidad Autónoma de Barcelona	9.292	Público	Presencial
Universidad de Barcelona	8.841	Público	Presencial
Universidad del País Vasco (Vizcaya)	8.788	Público	Presencial
Universidad del País Vasco (Guipúzcoa)	8.642	Público	Presencial
Universidad Complutense de Madrid	8.500	Público	Presencial
Universidad de Girona	8.224	Público	Presencial
Universidad de Málaga	8.103	Público	Presencial
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	7.800	Público	Presencial
Universidad de Córdoba	7.770	Público	Presencial
Universidad de Valencia	7.698	Público	Presencial
Universidad Rovira i Virgili	7.634	Público	Presencial
Universidad de Santiago de Compostela	7.630	Público	Presencial
Universidad Pablo de Olavide	7.625	Público	Presencial
Universidad de Granada (Granada)	7.408	Público	Presencial
Universidad de Lleida	7.170	Público	Presencial
Universidad da Coruña	7.068	Público	Presencial
Universidad de Valladolid (Valladolid)	6.534	Público	Presencial
Universidad de Extremadura (Cáceres)	6.530	Público	Presencial
Universidad de Salamanca	6.430	Público	Presencial
Universidad de las Islas Baleares	6.330	Público	Presencial
Universidad de Almería	6.170	Público	Presencial
Universidad de Vigo (Ourense)	6.080	Público	Presencial
Universidad de Jaén	5.420	Público	Presencial
Universidad de Murcia	5.379	Público	Presencial
Universidad de Huelva	5.278	Público	Presencial

Universidad de Castilla La Mancha (Cuenca)	5.094	Público	Presencial
Universidad de León	5.086	Público	Presencial
Universidad de Valladolid (Palencia)	5.000	Público	Presencial
Universidad de Castilla La Mancha (Toledo)	5.000	Público	Presencial
Universidad de Burgos	5.000	Público	Presencial
Universidad de Granada (Melilla)	5.000	Público	Presencial
Universidad de Granada (Ceuta)	5.000	Público	Presencial
Universidad de Vic	5.000	Privado	Presencial
Universidad Autónoma de Madrid (Centro La Salle)	5.000	Privado	Presencial
Universidad de Alcalá (Centro Cardenal Cisneros)	5.000	Privado	Presencial
Universidad de Oviedo (Facultad Padre Ossó)	5.000	Privado	Presencial
Universidad Complutense de Madrid (CES Don Bosco)	5.000	Privado	Presencial
UNED	5.000	Público	A distancia
Universidad de las Islas Baleares	5.000	Público	A distancia
Universidad Ramón Llul	-	Privado	Presencial
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"	-	Privado	Presencial
Universidad Abierta de Cataluña	-	Privado	A distancia
Universidad de Deusto (Vizcaya)	-	Privado	Presencial
Universidad Autónoma de Madrid (Centro La Salle)	-	Privado	Semipresencial
Universidad Pontifica de Salamanca	-	Privado	Presencial

Fuente: <http://www.notasdecorte.es><sup>42</sup>

Las funciones que los educadores vienen desarrollando se presentan como muy variadas, así, se recoge en el Libro Blanco que son relativas *al tiempo libre, drogodependencias, menores y familias, orientación socio-laboral, necesidades educativas especiales/discapacidades; coordinación y gestión, ludotecas, ámbito formativo, diversos puestos técnicos, etc.* (p. 108).

Los ámbitos profesionales del educador social serían los siguientes: Animación Socio-Cultural, Inserción Socio-ambiental, Gestión y difusión Cultural, Cooperación para el Desarrollo, Tercera Edad, Educación de Adultos, Marginación y delincuencia,

42. Información obtenida de la siguiente web: [http://notasdecorte.es/buscador-de-notas-de-corte?title=Educaci%C3%B3n+Social&term\\_node\\_tid\\_depth=All](http://notasdecorte.es/buscador-de-notas-de-corte?title=Educaci%C3%B3n+Social&term_node_tid_depth=All)

Menores, y Discapacidad física-psíquica. Además, se añaden nuevos espacios emergentes que están tomando gran fuerza, como son: Inmigrantes y refugiados; Turismo sociocultural y ecológico; Mediación (social, familiar...); Acogida y adopción; así como el ámbito de la Mujer (promoción, maltrato...).

Por tanto, el educador social realiza su función en los contextos socioeducativos, laborales y comunitario, siendo sus funciones las de intervención, orientación, compensación, prevención, reeducación y gestión.

Para este desarrollo profesional, la formación de los educadores debe basarse en las siguientes competencias transversales:

Tabla 22. *Competencias del Educador Social*

COMPETENCIAS	
INSTRUMENTAL	Capacidad de análisis y síntesis
	Organización y planificación
	Comunicación oral y escrita en la lengua materna
	Comunicación en una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
	Gestión de la información
	Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONAL	Capacidad crítica y autocrítica
	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
	Reconocimiento y respeto por la diversidad y multiculturalidad
	Habilidades interpersonales
	Compromiso ético
SISTÉMICAS	Autonomía en el aprendizaje
	Adaptación a situaciones nuevas
	Creatividad
	Liderazgo
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida
	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
	Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social, volumen 1. (ANECA, 2004a)

En cuanto a las competencias específicas de formación disciplinar y profesional se establecen las siguientes:

- Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa.
- Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
- Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
- Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.
- Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.
- Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
- Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
- Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
- Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.

- Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
- Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).
- Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
- Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

No obstante, el trabajo realizado por Eslava-Suanes, González-López y De León-Huertas (2018), establecen un perfil competencial del Educador Social dividido entre competencias básica y competencias profesionales. A continuación, se muestra una tabla resumen con la información del trabajo de estos autores.

Tabla 23. *Perfil competencia del Educador Social*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA
BÁSICAS	Capacidad comunicativa	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa
		Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones en entornos multiculturales
	Capacidad crítico-reflexiva	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.
		Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.
		Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
	Capacidad relacional	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de comunicación.
		Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones socioeducativas
	Conocimientos disciplinares	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos de la acción socioeducativa
		Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías, enfoques pedagógicos y bases legislativas.
		Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional.
		Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa.
		Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva.
		Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIA
BÁSICAS	Conocimientos disciplinares	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas
		Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
PROFESIONALES	Competencias funcionales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
		Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales
		Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
		Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
		Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
		Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa.
	Competencias definitorias de identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.
		Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

Fuente: Eslava-Suanes, M.D.; González-López, I. & De León-Huertas, C. (2018, pp. 410-411).

### 3.3.2.2. La memoria verifica

La memoria verifica del Grado en Educación social de la Universidad de Granada<sup>43</sup> establece el este Grado se impartirá en los tres centros dependientes de la institución: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. No

43. [http://docencia.ugr.es/pages/\\_grados-verificados/22244gradoeneducacionsocial/!](http://docencia.ugr.es/pages/_grados-verificados/22244gradoeneducacionsocial/)



obstante, estos dos centros ya han modificado su denominación como hemos visto anteriormente.

La titulación se adscribe a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y se estructura en 240 créditos de los que 60 serán de formación básica, 90 de formación obligatoria, 60 de formación optativas, 24 de prácticas externas y 6 créditos para la realización del Trabajo Fin de Grado.

Por Resolución de 18 de octubre de 2010, se establece el título de carácter oficial y se inscribe en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, actualmente las competencias en universidades las ha adquirido el Ministerio de Ciencias Innovación y Universidades (2018). En Melilla, la titulación comienza a impartirse en el curso académico 2011-2012.

Se establece el Sistema de Garantía Interna de la Calidad de la Universidad de Granada que integra los siguientes aspectos:

1. La enseñanza y el profesorado
2. Resultados académicos
3. Las prácticas externas
4. Los programas de movilidad
5. La inserción laboral de los graduados y su satisfacción con la formación recibida
6. La satisfacción de los distintos colectivos implicados
7. La atención a las sugerencias y reclamaciones
8. La difusión del plan de estudios, su desarrollo y resultados
9. Criterios y procedimiento para la suspensión eventual o definitiva de los títulos

Desde su implantación y hasta el año 2016, la titulación a través de la Comisión de Garantía Interna de la Calidad del título ha realizado tres autoinformes de seguimientos y el autoinforme de acreditación<sup>44</sup>. El candidato ha estado presente en la elaboración de dichos documentos pues en ese momento ostentaba el cargo de Vicedecano de Ordenación Académica, Planes de Estudio y Calidad.

---

44. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/static/CMSRemoteManagement/\\*/vic\\_cal/\\_dir\\_remotos/base\\_grado/\\_list\\_/01autoinformes](http://grados.ugr.es/social_melilla/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/01autoinformes)

Con fecha 15 de diciembre de 2016 la titulación recibió el informe favorable para la renovación de la acreditación, si bien, en el informe final que remite la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento, se estable una serie de recomendaciones para la mejora y seguimiento de la titulación:

- En cuanto al *diseño, organización y desarrollo del programa formativo*:
  - Se recomienda mejorar la concreción de los indicadores de seguimiento vinculados a esta dimensión del desarrollo académico del Grado, especialmente en lo que atañe a la coordinación docente y a la congruencia exigible entre el perfil formativo y el futuro desempeño profesional de los graduados y graduadas en Educación Social. En este sentido, hubiese sido deseable incorporar en el documento de alegaciones los cuadros-resumen que reflejasen las distintas acciones que se prevén llevar a cabo, indicando sus objetivos, responsables, indicadores de seguimiento y las fechas estimadas para su consecución.
- En cuanto al *profesorado*:
  - Se recomienda revisar los contenidos que se imparten en las asignaturas para evitar los solapamientos o reiteraciones que se producen entre algunas de ellas, al tiempo que se debe incrementar la coordinación docente -vertical y horizontal- del profesorado y se propicia una mayor vinculación con la práctica profesional y los ámbitos de acción-intervención socioeducativa. En este sentido, tanto los estudiantes como los egresados plantearon el interés que podrá tener en su formación la incorporación de docentes “experimentados” en Educación Social y/o de profesionales de este ámbito.
  - Se recomienda fomentar y, consecuentemente, incrementar la participación del profesorado en las acciones formativas promovidas en el Plan de Formación de la Universidad de Granada.
- En cuanto a las *infraestructuras, servicios y dotación de recursos*:
  - Se recomienda incorporar valoraciones de los distintos colectivos -estudiantes, profesores y PAS- sobre los niveles de satisfacción asociados a la disponibilidad y utilización de los recursos (infraestructurales, materiales, humanos, etc.), así como la prestación de los diferentes servicios que brindan al Grado en Educación Social.

- Se recomienda valorar detalladamente los resultados que vinculan la satisfacción del alumnado con los servicios de orientación académica-profesional, incorporando e integrando sus valoraciones con las procedentes del profesorado y del PAS en relación con las prestaciones de estos servicios; deberá atenderse, especialmente, la propuesta de acciones de mejora sobre los servicios de orientación académica y profesional en los campus de Ceuta y Melilla.
- Se recomienda poner énfasis en los indicadores de seguimiento asociados a los avances que se produzcan en esta dimensión, en particular en los logros que puedan derivarse de las actuaciones que toman como referencia la orientación académica y profesional de los estudiantes.
- En cuanto a los *resultados de aprendizaje*:
  - Se recomienda informar a los estudiantes sobre los centros de prácticas, antes de que se realice la distribución o asignación de alumnos a los mismos, así como formar al estudiante sobre las características personales y profesionales que debe reunir para que la estancia en el centro constituya una Buena Práctica que lleve a un encuentro con los profesionales, la profesión de educador/a social y consigo mismo.
  - Se recomienda incrementar las relaciones entre los tutores de las prácticas externas y los tutores académicos de la Universidad, favoreciendo un mayor contacto con las realidades de la Educación Social y sus distintos campos de trabajo en las aulas universitarias, motivando al estudiante hacia la profesión y contribuyendo a construir la identidad socioprofesional de los educadores/as sociales.
  - Se recomienda mejorar las oportunidades formativas que ofrecen las prácticas extracurriculares y, en general, las prácticas externas en la Educación Social. En relación con las prácticas, tanto los estudiantes como los egresados y empleadores expresaron -en las audiencias celebradas- que debería incrementarse su duración, diversificando las entidades, organizaciones, instituciones, etc. que colaboran con su desarrollo.
  - Se recomienda incrementar la optatividad del título, abriendo sus contenidos hacia diversos ámbitos de acción e intervención socioeducativa. En todo caso, se sugiere reorientar el contenido de algunas asignaturas, que los estudiantes consideran “muy teóricas”,

carentes de contenidos profesionales y/o aplicaciones vinculadas a su futuro desempeño como educadoras/es sociales.

- Se recomienda poner énfasis en los indicadores de seguimiento asociados a los avances que se produzcan en esta dimensión, en particular en los logros que puedan derivarse de las actuaciones que permitan mejorar el desarrollo académico del Grado y la visibilidad de los resultados de los aprendizajes procurados por su Plan de Estudios en las distintas materias, incluida la formación teórico-práctica que comporta la realización del TFG y de las prácticas externas.
- En cuanto a los *indicadores de satisfacción y rendimiento*:
  - Se recomienda la elaboración de una serie temporal de indicadores que sea coherente con el Grado en Educación Social, acordes con la necesidad de mostrar con claridad los avances que se puedan producir -o no- en la mejora continua de cada titulación.
  - Se recomienda elaborar informaciones que permitan valorar o estimar los logros asociados a los procesos de inserción sociolaboral, en la transición de la formación al desempeño profesional, los perfiles socioprofesionales en y con los que desarrollan su trabajo los graduados, etc.

El último informe de autoevaluación<sup>45</sup>, realizado sobre el curso académico 2016-2017, primer autoinforme tras la acreditación se ha establecido las siguientes acciones de mejora para el Grado:

- Potenciar cursos de formación de lenguas extranjeras.
- Potenciar la tutorización entre iguales.

### 3.3.2.3. *El plan de estudios*

El Plan de estudios del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada se publica en el Boletín Oficial del Estado en el 2011 (Resolución de 4 de octubre de 2011). La titulación se configura en torno a 240 créditos ECTS que se distribuyen en los cuatro cursos en los que se organiza el título (60 créditos por curso). Se estructura en torno a cinco tipologías de asignaturas/materias: formación básica, obligatoria y optativa y se complementa con la realización de prácticas externas y

---

45. <https://goo.gl/47ywlj>

con la elaboración del trabajo fin de Grado. A continuación, se realiza un desglose de los créditos por tipo de materia<sup>46</sup>:

Tabla 24. *Desglose del plan de estudios*

TIPO DE MATERIA	CRÉDITOS
Básica	60
Obligatoria	90
Optativa	60
Prácticas externas	24
TFG	6
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>

- a) La *formación básica* se ofrece para facilitar la comprensión de los fenómenos y procesos sociales que requieren intervención socioeducativa, desde una perspectiva interdisciplinar para abarcar aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de los mismos. Esta formación se completa con una introducción a la investigación socioeducativa, presente en el quehacer profesional de los educadores/as sociales, y una materia centrada en las Políticas Sociales y la Legislación en Educación Social.
- b) La *formación obligatoria* se agrupa en los siguientes módulos:
- El MODULO I “Ámbitos de acción en Educación Social” se configura para facilitar el conocimiento y análisis de los diferentes contextos de desarrollo de la Educación Social y que permiten la construcción de su identidad profesional.
  - El MODULO II “Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa” pretende que el alumnado adquiera y domine métodos, estrategias, procesos, técnicas, recursos de investigación y diagnóstico para el conocimiento de los fenómenos sociales y educativos.
  - El MÓDULO III “Diseño, desarrollo y evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Educación Social” se ofrece para facilitar el conocimiento del diseño, planificación, gestión, innovación y desarrollo de recursos que faciliten la intervención socioeducativa con la finalidad de promover el desarrollo sociopersonal.
  - El propósito del MÓDULO IV “Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas” es que el alumnado adquiera los

---

46. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/pages/infoacademica/estudios](http://grados.ugr.es/social_melilla/pages/infoacademica/estudios)

fundamentos que faciliten la dirección, gestión y coordinación de programas y recursos en instituciones socioeducativas.

- El MÓDULO V “Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y trabajo fin de grado” incluye una materia de orientación profesional y reflexión ética y deontológica, las prácticas externas y el trabajo fin de grado. Se orienta a que el alumnado desarrolle y transfiera las competencias en el marco de la intervención en Educación Social y afronte los planteamientos deontológicos que le son propios.
- c) La *formación optativa* es específica para el Campus de Melilla, y se agrupa en torno a cinco módulos que siguen un criterio temático con el desempeño o especialización de la Educación Social.
- Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario.
  - Educación social, interculturalidad y globalización.
  - Ámbitos de actuación preferente en Educación Social.
  - Atención familiar, escolar y comunitaria.
  - Atención especializada en mayores.
- d) Las *prácticas externas*, constan de 24 créditos y, dada la variedad de contextos de ejercicio profesional del Graduado/a en Educación Social, no se contempla establecer itinerarios cerrados en la formación.
- e) El *Trabajo Fin de Grado (TFG)* consta de 6 créditos obligatorios que el alumnado deberá realizar en el octavo semestre. Consistirá en la elaboración y defensa de un trabajo empírico de carácter socioeducativo, donde se muestre la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos a lo largo de la formación.

La estructura del título por cursos queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 25. *Estructura del título por curso*

TIPO DE MATERIA	1. <sup>ER</sup> CURSO	2.º CURSO	3. <sup>ER</sup> CURSO	4.º CURSO	TOTAL
Básica	60	-	-	-	60
Obligatoria	-	60	30	-	90
Optativa	-	-	30	30	60
Prácticas externas	-	-	-	24	24
TFG	-	-	-	6	6
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>240</b>

En cuanto a la distribución de asignaturas por cursos, tipología y semestre, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 26. Estructura del título por curso II

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	SEMESTRE	ECTS
PRIMER CURSO	Fundamentos de Sociología	Básica	1	6
	Historia de la Educación	Básica	1	6
	Psicología del Desarrollo	Básica	1	6
	Psicología Social	Básica	1	6
	Teoría de la Educación	Básica	1	6
	La Investigación en Educación Social	Básica	2	6
	Pedagogía Social	Básica	2	6
	Programas públicos de políticas sociales. El papel de la Educación Social	Básica	2	6
	Sociología de la Educación	Básica	2	6
	Teoría y práctica de la enseñanza en Educación Social	Básica	2	6
SEGUNDO CURSO	Capacidades diversas y Educación Social	Obligatoria	1	6
	Diagnóstico de necesidades en Educación Social	Obligatoria	1	6
	Diversidad e inclusión social	Obligatoria	1	6
	Educación Permanente	Obligatoria	1	6
	Procedimientos y técnicas para la recogida y análisis de la información en las investigaciones participativas	Obligatoria	1	6
	Desarrollo e intervención en la infancia y adolescencia en contextos de riesgo	Obligatoria	2	6
	Educación Social en contextos y centros educativos	Obligatoria	2	6
	La animación sociocultural, recurso de la Educación Social	Obligatoria	2	6
	Psicología y dinámica de grupos: fundamentos y técnicas	Obligatoria	2	6
	TIC, educación y cambios sociales	Obligatoria	2	6
TERCER CURSO	Orientación Profesional. Reflexión ética y deontológica para la práctica	Básica	1	6
	Diseño y desarrollo de planes y proyectos y programas	Obligatoria	1	6
	OPTATIVIDAD	Optatividad	1	18

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	SEMESTRE	ECTS
TERCER CURSO	Evaluación de programas, organizaciones y recursos socioeducativos	Obligatoria	2	6
	Organización y gestión de instituciones en educación no formal	Obligatoria	2	6
	Psicología social del conflicto y técnicas de resolución: mediación y negociación	Obligatoria	2	6
	OPTATIVIDAD	Optatividad	2	12
CUARTO CURSO	OPTATIVIDAD	Optatividad	1	30
	Prácticas externas	Prácticas	2	24
	Trabajo Fin de Grado	TFG	2	6

Los diferentes módulos de optatividad que componen el plan de estudios se presentan a continuación indicando el curso al que se encuentran adscritos y el semestre.

Tabla 27. *Módulos de Optatividad*

MÓDULO	ASIGNATURA	CURSO	SEMESTRE	ECTS
Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario	Educación para la igualdad entre mujeres y hombres	3	1	6
	El sistema público de servicios sociales en la legislación estatal y autonómica	3	2	6
	Educación para el empleo	4	1	6
	Educación para el desarrollo y promoción del voluntariado	4	1	6
Educación Social, Interculturalidad y Globalización	Investigación educativa y mejora de los contextos sociales	3	1	6
	Intervención Psicoeducativa en la formación y cambio de actitudes en contextos de riesgo	3	2	6
	Cooperación internacional y Organizaciones no gubernamentales	4	1	6
	Diseño y desarrollo de programas interculturales	4	1	6
Ámbitos de actuación preferente en Educación Social	Acción socioeducativa en drogodependencias	3	1	6
	La intervención educativa en contextos penitenciarios	3	2	6
	Ámbitos, contextos e instrumentos de la educación ambiental	4	1	6



MÓDULO	ASIGNATURA	CURSO	SEMESTRE	ECTS
Ámbitos de actuación preferente en Educación Social	Intervención psicoeducativa en menores de riesgo	4	1	6
Atención familiar, escolar y comunitaria	Violencia escolar e indisciplina	3	1	6
	Psicología de la Educación para la Educación Social	3	2	6
	Orientación socioeducativa en el medio familiar	4	1	6
	Adolescencia, juventud y relaciones afectivo-sexuales	4	1	6
Atención especializada en mayores	Actividad físico-deportiva en la educación social	3	1	6
	Psicología del envejecimiento	3	2	6
	Actividades musicales y plásticas para la Educación Social	4	1	6
	Educación en personas mayores	4	1	6

### 3.3.2.4. Alumnado

En relación con los estudiantes que cursan el Grado presentamos alguna información que pueda ayudar a encuadrar la titulación teniendo en cuenta estos datos:

Tabla 28. *Oferta y demanda de la titulación en Melilla*<sup>47</sup>

	Curso Académico 2015-2016	Curso Académico 2016-2017	Curso Académico 2017-2018
<b>Oferta de Plazas</b>	80	70	70
<b>Matrículas totales</b>	30	30	45
<b>Nota de corte</b>	5.000	5.000	5.000

Como puede observarse en la tabla anterior, el número de matrículas es muy bajo en la titulación, con una nota de corte de cinco. Este dato es similar con la Facultad de Ceuta que también tiene un bajo número de matrícula y en la que también la nota de corte es de cinco puntos. En cambio, en la Facultad de Ciencias de la Educación (Granada) la matrícula supera el número establecido en varios estudiantes y la nota de corte se quedó el curso académico 2017-2018 en un 8.170.

47. [http://transparente.ugr.es/pages/oferta\\_demanda\\_academica](http://transparente.ugr.es/pages/oferta_demanda_academica)

Tabla 29. *Indicadores de resultado del título*<sup>48</sup>

	Curso Académico 2015-2016	Curso Académico 2016-2017	Curso Académico 2017-2018
Tasa de Graduación	67.44%	69.09%	62.00%
Tasa de abandono	24.44%	27.59%	14.55%
Tasa de eficiencia	88.83%	98.71%	-
Tasa de rendimiento	87.27%	85.85%	42.93%
Tasa de éxito	91.61%	92.81%	96.00%
Duración media	4.25	4.33	5
Estudiante nuevo ingreso	26	27	38
Nota media ingreso	6.82	6.91	6.62
Estudiantes matriculados	154	131	123
Estudiantes graduados	4	6	1

En cuanto a los indicadores de resultados del título podemos afirmar que en función de la tasa de rendimiento el título se desarrolló de forma correcta, si bien la tasa de graduación no llega al 70%. Más negativo es el número de estudiantes que se gradúan, siendo en el curso académico 2017-2018 de un solo estudiante. Esto se debe a que los estudiantes no disponen de la acreditación B1 en una lengua extranjera lo que no les permite obtener el título.

Tabla 30. *Indicadores de Satisfacción con el título*<sup>49</sup>

	Curso Académico 2015-2016	Curso Académico 2016-2017	Curso Académico 2017-2018
Satisfacción de los alumnos con el título	2.78(0.93)	2.82(1.24)	3.14(1.30)
Satisfacción del profesorado con el título	4.20(0.68)	3.64(1.28)	nd
Satisfacción con las prácticas externas	3.75(1.18)	3.75(1.18)	3.67(1.05)

*Nota: la valoración de los indicadores es sobre 5 puntos. Entre paréntesis se incluye la desviación típica.*

Se puede observar, en la tabla anterior, que el grado de satisfacción de los alumnos con la titulación ha ido mejorando año tras año, hasta situarse en el último curso

48. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/static/CMSRemoteManagement/\\*/vic\\_cal/\\_dir\\_remotos/base\\_grado/\\_list\\_/indicadores](http://grados.ugr.es/social_melilla/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/indicadores)

49. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/static/CMSRemoteManagement/\\*/vic\\_cal/\\_dir\\_remotos/base\\_grado/\\_list\\_/indicadores](http://grados.ugr.es/social_melilla/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/indicadores)

evaluado en 3,14. En cambio la satisfacción del profesorado con la titulación ha disminuido, si bien no se dispone de esta información para el último curso académico. En cuanto a las prácticas, aunque ha disminuido la valoración sigue siendo positiva, con una puntuación cercana al 4.

Finalmente, en cuanto a los indicadores de internacionalización del título, los datos nos muestran que existe poca movilidad de nuestros estudiantes y no se reciben estudiantes entrantes extranjeros en movilidad. Estos datos coinciden con todas las titulaciones del centro a excepción del Grado en Educación Primaria en el que los estudiantes realizan más movilizaciones y además se reciben estudiantes internacionales.

Tabla 31. *Indicadores de internacionalización del título*<sup>50</sup>

	Curso Académico 2015-2016	Curso Académico 2016-2017	Curso Académico 2017-2018
Número de estudiantes de movilidad entrantes	-	-	-
Número de estudiantes de movilidad salientes	4	5	5
Número de estudiantes extranjeros matriculados en la titulación	3	3	3

### 3.3.2.5. Profesorado

En cuanto al profesorado que da docencia en el título los datos más importantes son los siguientes:

- El número de profesores que participa en la docencia es de 32, y todos son doctores a excepción de 3.
- La experiencia docente oscila entre 1 año y 24 años, con una media de 12.16 años.
- El número de sexenios de investigación es del equipo docentes es de 10 sexenios.
- En cuanto a la experiencia profesional podemos indicar que existe un grupo de docentes con más de 30 años de experiencia, llegando incluso a los 43

50. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/static/CMSRemoteManagement/\\*/vic\\_cal/\\_dir\\_remotos/base\\_grado/\\_list\\_/indicadores](http://grados.ugr.es/social_melilla/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/indicadores)

años. Otros, por el contrario, su experiencia profesional es de 1 año, que corresponde con el que llevan como docentes en la universidad.

- En cuanto a los créditos dentro del títulos el profesorado que menos docencia tiene asignada es un único crédito, si bien hay quien llega a los 24 créditos. Siendo lo normal entre 6 y 12 créditos.
- En cuanto a la categoría profesional de los docentes, los datos son los siguientes:

Tabla 32. *Profesorado del título por categoría docente*

	Curso Académico 2015-2016	Curso Académico 2016-2017	Curso Académico 2017-2018
Catedrático de Universidad	-	1	1
Titular de Universidad	3	1	1
Catedrático de Escuela	2	2	2
Titular de Escuela	1	1	1
Profesor Contratado Doctor	10	12	8
Profesor Ayudante Doctor	2	6	5
Profesor Colaborador	4	2	2
Profesor Asociado Laboral	6	8	8
Profesor Sustituto Interino	2	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>32</b>

Los departamentos con docencia en la titulación y el número de créditos asignados son los siguientes:

Tabla 33. *Departamentos/Áreas con docencia en la titulación y número de créditos*

	Créditos Básico	Créditos obligatorios	Créditos optativos	TOTAL
Didáctica de la Expresión Corporal		3	6	9
Didáctica de la Expresión Musical		3	6	9
Didáctica de las Ciencias Experimentales			3	3
Didáctica y Organización Escolar	6	36	30	72
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	6	24	21	51
Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico		6		6
Psicología Evolutiva y de la Educación	6	12	36	54

	Créditos Básico	Créditos obligatorios	Créditos optativos	TOTAL
Psicología Social	6	6		12
Sociología	12			12
Teoría e Historia de la Educación	24		12	36
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>90</b>	<b>114</b>	<b>264</b>

*Nota: no se incluye información del número de créditos de práctica y TFM asignados a cada departamento/área pues este varía cada curso en función de los estudiantes matriculados.*

Se puede observar que el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación es la tercera en el cómputo global de créditos de la titulación y la segunda si tenemos en cuenta las asignaturas básicas y obligatorias, pues las asignaturas optativas se abren y se cierran anualmente en función del número de estudiantes matriculados en el curso anterior.

- Según se recoge de los autoinformes de seguimiento de la titulación y del autoinforme de acreditación<sup>51</sup>, el profesorado del Grado en Educación Social se caracteriza por:
  - Baja participación del profesorado en las reuniones del Equipo Docente lo que afecta a la coordinación docente.
  - Alto porcentaje de profesorado a tiempo parcial con baja implicación en el centro de forma general y en el título de forma específica.

### 3.3.2.6. *Innovación docente y tutorial. Equipos Docentes de formación en los que los que participa el alumnado y profesorado de la titulación*

El Grado en Educación Social ha estado participando activamente en diversos proyectos de innovación docente y de innovación tutorial que han ido fortaleciendo algunas debilidades detectadas, especialmente a través de los diferentes informes de evaluación de la titulación. De esta forma también se ha estado contribuyendo al EEES.

#### a) *Proyecto de Innovación Tutorial:*

Desde la primera convocatoria que la Universidad de Granada realizó para la presentación de Proyectos de Innovación Tutorial, la Facultad

51. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/static/CMSRemoteManagement/\\*/vic\\_cal/\\_dir\\_remotos/base\\_grado/\\_list\\_/01autoinformes](http://grados.ugr.es/social_melilla/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/01autoinformes)

de Educación y Humanidades de Melilla, hoy Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, ha estado organizando proyectos orientados a la acción tutorial del alumnado del centro. Esta acción tutorial ha ido dirigida al fomento, además, de actividades de formación en ámbitos que el currículum de la titulación no tenía contemplados, además de facilitar herramientas y estrategias para el éxito académico desde los inicios en los estudios universitarios a través de un profesor tutor que guía y oriente a los estudiantes durante su estancia en la Universidad. Si bien las primeras acciones iban dirigidas a los estudiantes de primer curso, finalmente se fueron implementando para el total de los estudiantes de la Facultad y por tanto, los estudiantes de Educación Social también formaron parte de esta iniciativa.

b) Proyectos de Innovación Docente:

La apuesta por la innovación docente ha estado presente desde los primeros proyectos organizados y financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad e Innovación de la Universidad de Granada. Las iniciativas han sido diversas en cuanto al tiempo, a la temática y a la participación de profesorado y de alumnado. A continuación, nos referiremos a las últimas realizadas y en las que han estado activos o alumnos o profesores del Grado en Educación Social.

- *Prácticas integradas para el alumnado del Grado en Educación Social de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.* A partir de los primeros autoinformes de evaluación del Grado en Educación Social, se detecta la demanda del alumnado de una mayor carga en prácticas externas, pues la titulación únicamente dispone de 24 ECTS en el último curso, único contacto real con el ejercicio profesional. Esto lleva a la Facultad y a la Coordinación del Grado, a diseñar unas prácticas integradas en las que, a partir de los créditos prácticos de las asignaturas, pudiera realizar una semana de estancia en centros prácticos en los cursos anteriores a cuarto. Se comenzó en el curso 2013-2014, con los estudiantes de tercer curso, quienes, durante una semana, cada semestre, estarían de prácticas externas en centros y en los que, a través de la observación, pudieran realizar acciones relacionadas con las materias del tercer curso. De esta forma se conseguía el contacto con la realidad profesional del educador social, así como la relación de la teoría y práctica en contextos reales, que hasta cuarto curso no se hacía de forma efectiva. En el curso 2014-2015 se amplió al alumnado

del segundo curso. De esta forma, los estudiantes del Grado han estado en contacto, antes de sus prácticas de cuarto curso, un mes en total, entre segundo y tercer curso, con los contextos del ejercicio profesional de la Educación Social. Debemos advertir aquí, que, en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, que disponen de prácticas en centros docentes en tercer y cuarto curso, su cargado en ECTS es de 44 créditos. No obstante, estos dos títulos también incorporaron, antes que el Grado en Educación Social y debido a la tradición de ambas titulaciones en la Facultad, de proyectos de similares características en los que los estudiantes tomaban contacto con el ejercicio profesional en primer y segundo curso, antes de la realización de las prácticas curriculares. El proyecto se sigue realizando de forma anual. Entre otros centros de prácticas, los estudiantes han podido asistir a: Cruz Roja, Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes, Centro María Inmaculada, Melilla Acoge, Proyecto Hombre, Centro de Mayores, Asociación Oxígeno y EAPN Melilla.

- *Implementación de metodologías activas coordinadas: una experiencia innovadora en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.* A través de este proyecto, las asignaturas de primer curso del Grado en Educación Social (segundo semestre) *La Investigación en Educación Social*, asignatura básica impartida por el Área MIDE y la asignatura *Teoría y Práctica de la Enseñanza en Educación Social*, asignatura básica impartida por el Área DOE, se coordinaron para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos de forma conjunta para trabajar con los estudiantes. Fueron las dos únicas asignaturas del Grado en Educación Social que se incorporan a este proyecto. A través de esta acción, los estudiantes debían realizar un proyecto único en el que se pusieran en práctica los conocimientos teóricos y prácticos de ambas materias. Se buscaba de esta forma trabajar diferentes competencias de las asignaturas que estaban relacionadas y a través de una rúbrica se realizó la evaluación de estas. Los estudiantes en grupos de cuatro alumnos debían realizar una pequeña investigación sobre un tema social de interés y posteriormente elaborar un proyecto de intervención, cubriendo de esta forma contenidos de las dos asignaturas y poniendo en práctica competencias compartidas. La coordinación entre el profesorado ha sido esencial para llegar a *buen puerto*. En el *Anexo*

- I. Memoria Final Proyecto de Innovación Docente. Educación Social*, se incluye la memoria que se elaboró para el informe final del proyecto de innovación.
- *Investigación y transferencia del conocimiento sobre diversidad cultural*. Este proyecto de innovación docente se solicita a través de los miembros del Grupo de Investigación HUM358, para su puesta en marcha en todas las titulaciones en la que sus integrantes participan. Se trata de acercar la transferencia del conocimiento sobre la Diversidad Cultural al alumnado, pero también a la sociedad en general con la puesta en marcha de una Revista Científica, en la que los estudiantes pueden publicar sus trabajos, TFG y TFM relacionados con la temática central de la revista. Además, se utiliza como recurso en diferentes asignaturas. Este proyecto está siendo coordinado por el candidato.
- c) *Equipos Docentes de Formación Inicial*: Con la intención de favorecer la formación del profesorado novel, así como su inserción laboral en el Campus de Melilla, se puso en marcha el Equipo Docente denominado “*Mejora de la docencia universitaria. Hacia la calidad docente*”. Coordinador por el candidato, el proyecto contó con la participación de un total de 21 profesores noveles y de 17 profesores mentores del Campus de Melilla (de los tres centros que lo componen). Del profesorado, que tuvieran docencia en el Grado en Educación Social, se contó con la participación de 2 profesores mentores y de 2 profesores noveles. Los objetivos que se perseguía con esta iniciativa fueron: Proporcionar formación pedagógica a los profesores noveles del Campus de Melilla; Facilitar la información suficiente para conocer la institución universitaria; Generar un espacio de intercambio de experiencias docentes entre el profesorado novel y experto; y, Desarrollar acciones para el seguimiento y tutela del profesorado novel. Entre las acciones formativas que se diseñaron podemos destacar las siguientes: Curso sobre el EEES, nuevas estrategias didáctica y evaluativas; Curso sobre las Tecnologías de la Sociedad de la Información aplicadas a la docencia universitaria; Curso sobre la investigación-acción en el aula; Curso sobre recursos y herramientas de apoyo a la investigación; Curso sobre el perfil investigador en internet; y el Curso sobre la difusión de labor docente e Investigadora. Además, para la parte de mentorización se diseñaron diversas sesiones de observación por pares (novel-mentor) y sesiones de puesta en común.



- d) *Equipos Docentes de Formación Continua*: en cuanto a los equipos docentes de formación continua, citamos los dos en los que el candidato ha participado en estos últimos cursos académicos: *El modelo de Flipped Classroom para el aprendizaje reflexivo y el razonamiento crítico del alumnado del Campus de Melilla* y *Creación y edición de material audiovisual como apoyo a la docencia presencial universitaria en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*. En el primero de ellos, sobre la metodología *Flipped Classroom*, se realizaron diversas acciones formativas para poder entender esta metodología y estudiar la posibilidad de su puesta en marcha dentro de las titulaciones de Grado de la Facultad. Además, se hizo uso de diversas herramientas para la creación de contenido y para la interacción en el aula. Por su parte, el segundo proyecto, relacionado con la creación de material audiovisual, se centró en la recepción de formación para el uso del programa *camtasia studio* para la edición de vídeos para poder diseñar video tutoriales y video explicaciones para usar en el aula. El curso finalizó con la elaboración de un vídeo de presentación de la asignatura. A continuación, se puede ver la captura del video, así como el enlace.



Ilustración 39. Captura del video de la presentación de la Guía Docente.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SBKvEboQ10Y>

### 3.3.3. La asignatura “La Investigación en Educación Social”

Como hemos podido comprobar en la “[Tabla 26. Estructura del título por curso II](#)”, la asignatura de “La Investigación en Educación Social”, sobre la que se basa entre proyecto docente, se imparte en primer curso, en el segundo semestre y corresponde a una asignatura básica del plan de estudios. En este caso, la denominación de la materia y de la asignatura es la misma.

Tal y como recoge la memoria verifica, los *contenidos* que se deben impartir son los siguientes:

Tabla 34. *Contenidos de la asignatura*

CONTENIDOS
La incorporación del factor social en la actividad científica: nuevos modos de producción del conocimiento. Enfoques y métodos de acercamiento al estudio y mejora de la realidad y fenómenos socioeducativos. Fases, proceso y diseños en investigación socioeducativa. Elaboración, validación, gestión, difusión y uso de los informes de investigación socioeducativa.

En cuanto a las *competencias* que se deben adquirir a través de esta asignatura corresponden:

Tabla 35. *Competencias que se trabajan en la asignatura*

TIPO DE COMPETENCIA	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
BÁSICA Y GENERALES	CG3	Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.
	CT02	Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.
TRANSVERSALES	CT05	Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.
	CT06	Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
	CT08	Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
	CT09	Trabajar en equipos interdisciplinares.
	CT14	Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.

ESPECÍFICAS	CE09	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas.
	CE10	Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa.
	CE12	Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional.
	CE29	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.

Igualmente, la memoria verifica del título recoge las actividades formativas con el número de horas y la presencialidad que deben tener:

Tabla 36. *Actividades formativas de la asignatura*

ACTIVIDAD FORMATIVA	HORAS	PRESENCIALIDAD
AF1. Lección magistral (Clases teóricas expositivas)	20	13
AF2. Actividades prácticas (Clases prácticas y/o Talleres)	20	13
AF3. Seminarios	0	0
AF4. Actividades no presenciales individuales (Estudio y trabajo autónomo)	45	30
AF5. Actividades no presenciales grupales (Estudio y trabajo en grupo)	45	30
AF6. Tutorías académicas	20	13

En cuanto al *sistema de evaluación*, se establece el siguiente:

Tabla 37. *Sistema de evaluación de la asignatura*

SISTEMA DE EVALUACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
EV-C1. Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de los mismos.	30.0	50.0
EV-C2. Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, justificación de lo que argumenta, capacidad y riqueza de la crítica que se hace, y actualización de la bibliografía consultada.	20.0	30.0
EV-C3. Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates; así como en la elaboración de los trabajos, individuales o en equipo, y en las sesiones de puesta en común	30.0	50.0
EV-C4. Asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo.	5.0	10.0

EV-I1. Pruebas escritas: de ensayo, de respuesta breve, objetivas, casos o supuestos, resolución de problemas.	30.0	50.0
EV-I2. Pruebas orales: exposición de trabajos (individuales o en grupos), entrevistas, debates.	20.0	30.0
EV-I3. Escalas de observación	30.0	50.0
EV-I4. Portafolios, informes, diarios.	5.0	10.0

### 3.4. Marco profesional

Aunque en el apartado “3.3.2.1. Los libros blancos”, ya se ha avanzado algo sobre el perfil profesional de los egresados en el Grado en Educación Social, queremos hacer aquí una breve presentación sobre el marco profesional en el que se insertan los profesionales con esta titulación.

La sociedad actual ha sufrido grandes cambios y transformaciones en diversos aspectos como los económicos, políticos, culturales, social, educativo, medioambiental y tecnológico. Todos estos cambios han incidido en el escenario laboral del siglo XXI.

Como indica Caride (2002) los Educadores sociales

no sólo son meros ejecutores de los proyectos o programas afectados por esa acción-intervención, sino también como verdaderos “animadores” de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, y, muy particularmente, la integración y participación de quienes son catalogados como disantos, inadaptados o marginados: profesionales, por tanto, reflexivos y críticos consigo mismos y con las realidades en las que intervienen. (p. 106)

Por tanto, la Educación Social no debe dirigirse hacia los contenidos y saberes disciplinares, sino que más bien deben dirigir su atención a la dimensión social, cultural, política, cívica, etc. (Caride, Gradeille & Caballo, 2015).

En este sentido, Ruiz-Cobella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015) describen el papel profesional del educador social como muy *diverso, complejo y en constante evolución, vinculado a las necesidades y demandas sociales* (p. 14). En su intervención debe, por tanto, trabajar de forma estrecha con otros profesionales como pueden ser el trabajador social, psicólogos, médicos y docentes, entre otros.

Domingo Segovia (2003) insiste en que el Educador Social, profesional con un perfil amplio, debe delimitarse en función del sector de población al que vaya dirigida su acción. Su trabajo se debe focalizar en aquellos contextos comunitarios en los que aparezcan espacios o situaciones educativas.

Tal y como indica Sánchez Romero (2015), para el perfil profesional de la educación social podemos determinar una serie de perfiles, así como de objetivos y funciones. A continuación, se presenta un cuadro resumen:

Tabla 38. *Perfil, objetivos y funciones del Educador Social*

PERFIL	OBJETIVO	FUNCIONES
Transformador	Compensar dificultades	Educativa
Integrador	Favorecer la autonomía	Docente
Compensador	Desarrollar actividades	Informativa
	Buscar información	Animadora
	Desarrollar el espíritu crítico	Organizadora
	Favorecer la participación	Gestión
	Mejorar las competencias	Administradora
	Transformar los problemas	Observadora
	Cambiar la sociedad	Detectora
	Desarrollar en la comunidad	Relacional
	Crear el tejido social	Reeducativa
	Consolidar su acción	Elaborada
		Ejecutadora
		Seguimiento
		Evaluación

Fuente: Sánchez Romero (2015)

La ANECA (2004a) establece que el perfil profesional se enfoca desde el ámbito de la intervención socioeducativa y que entre otras tareas que puede desarrollar se encuentran:

- Formador de personas adultas
- Atención educativa a la diversidad
- Educador ambiental
- Educador familiar y de desarrollo comunitario
- Educador en procesos de intervención social
- Mediador en proceso de intervención familiar y socioeducativa
- Animador y gestor cultural

- Educador de tiempo libre y ocio
- Educador de instituciones de atención e inserción
- Educador en procesos de acogida y adopción

El papel de la investigación es clave en el desarrollo profesional, pues es así como investigando sobre la práctica, analizándola sistemáticamente y relacionando con el sistema social como el Educador Social puede adquirir mayor autonomía (Robles Vélchez & Gallardo Vigil, 2015).





## PROYECTO DOCENTE

4

### PROPUESTA DOCENTE

- La guía docente
- La guía didáctica





## 4. PROPUESTA DOCENTE

A partir de la contextualización que se ha realizado en apartados precedentes, pasamos a presentar nuestra propuesta docente. Como se ha venido indicando a lo largo de este documento, la propuesta docente se realiza sobre la asignatura “**La Investigación en Educación Social**”, asignatura básica del Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada.

Esta propuesta docente se presenta dividida en dos bloques. Por un lado, presentamos la *Guía Docente* de la asignatura, documento que es común para los tres centros de la Universidad de Granada que imparten la titulación: Facultad de Ciencias de la Educación (Granada), Facultad de Educación, Economía y Tecnología (Ceuta) y la propia Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Melilla).

En el segundo bloque se realiza una concreción de la guía docente al contexto más próximo, la asignatura en el Grado en Educación Social de Melilla a través de la *Guía Didáctica*, documento más preciso y específico que mostrará el devenir de la asignatura. En esta se recoge una planificación más detallada de la materia. No obstante, tal y como hemos ido indicando, esta propuesta docente será dinámica, abierta y flexible y, por tanto, será susceptible de ser modificada para atender a las necesidades y expectativas del alumnado de cada curso académico.

### 4.1. La guía docente

Zabalza (2004) indica que la *guía docente* debe ser un recurso que los docentes ponen en manos de los estudiantes para que estén informados y orientados en su aprendizaje. Toda guía docente deberá incluir una serie de apartados con esa información. Nosotros, siguiendo la normativa de la Universidad de Granada y el modelo de guía docente propuesto por el Vicerrectorado de Docencia, indicamos que estos apartados deberán incluir la siguiente información:

1. Datos descriptivos de la materia, con información sobre la asignatura, materia, curso, semestre, créditos, tipo de formación, docentes encargados de la docencia, información de contacto con los docentes.

2. Objetivos de la asignatura.
3. Competencias que se persiguen con la asignatura.
4. Contenido del programa.
5. Metodología docente.
6. Evaluación que deberá incluir los instrumentos, los criterios de evaluación, porcentaje sobre la calificación final, etc.
7. Bibliografía básica y complementaria, así como enlaces web recomendados.

No obstante, toda *Guía Docente* de la Universidad de Granada se debe realizar siguiendo la “Normativa de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada”<sup>52</sup>.

Con esta explicación, el estudiante dispondrá de información suficiente para conocer qué se pretende con la asignatura, qué va a aprender y cómo va a ser evaluado.

Toda guía docente debe ser aprobada por los Departamentos que son los responsables de la docencia y deberá estar en concordancia con lo especificado en la Memoria Verifica de la titulación. La guía docente actual de la asignatura fue aprobada con fecha 23 de abril de 2018<sup>53</sup>.

Pasamos por tanto a presentar cada uno de los apartados:

#### **4.1.1. Datos descriptivos de la materia**

Tal como recoge la Memoria Verifica del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada<sup>54</sup>, tanto la asignatura como la materia se denominan “La Investigación en Educación Social”. Es una materia básica y se imparte en el segundo semestre del primer curso del Grado con una carga de 6 ECTS.

En relación con el equipo docente que impartirá el próximo curso, 2018-2019, la asignatura, se indica que serán los siguientes profesores:

- Clemente Rodríguez Sabiote para el Campus de Granada

---

52. <https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/examenes.pdf>

53. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/pages/infoacademica/guias-docentes-curso-20182019/es\\_lainvestigacioneneducacionsocial1819](http://grados.ugr.es/social_melilla/pages/infoacademica/guias-docentes-curso-20182019/es_lainvestigacioneneducacionsocial1819)

54. [http://docencia.ugr.es/pages/\\_grados-verificados/22244gradoeneducacionsocial/](http://docencia.ugr.es/pages/_grados-verificados/22244gradoeneducacionsocial/)

- Sergio Cepero Espinosa para el Campus de Ceuta
- Miguel Ángel Gallardo Vigil para el Campus de Melilla.

Además, para cada uno de los docentes se incluye información de contacto, tanto por correo postal, como electrónico, además de facilitar un número de teléfono como contacto. Para la localización en horario de tutorías, se pone a disposición de los estudiantes varios enlaces en los que podrán obtener información de los días y horas de tutoría, a fin de facilitar el contacto entre estos y los docentes. Además, los estudiantes disponen de información ampliada en el Directorio de la UGR. Para ponerse en contacto con el concursante de esta plaza los enlaces serían los siguientes:

- Departamento: [http://mide.ugr.es/static/InformacionAcademicaDepartamentos/\\*/docentes/842ebdd06f01872b039e37db31b80667](http://mide.ugr.es/static/InformacionAcademicaDepartamentos/*/docentes/842ebdd06f01872b039e37db31b80667)
- Directorio UGR: [http://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR/\\*/show/5f51b34119963c8afd29028bf92eb7d6](http://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR/*/show/5f51b34119963c8afd29028bf92eb7d6)

#### **4.1.2. Objetivos de la asignatura**

Toda planificación de las enseñanzas debe partir necesariamente del establecimiento de unos objetivos que condicionaran los contenidos, destrezas, actividades, metodología, etc., del acto educativo (Rico Martín, 2007).

El Grado en Educación Social de la Universidad de Granada pretende proporcionar a los estudiantes una formación profesional necesaria para poder desarrollar acciones de intervención y de mediación socioeducativa en diferentes contextos socioeducativos. Además, esta formación irá orientada a favorecer la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para el desarrollo competente y responsable de la profesión.

El desarrollo del plan formativo pretende que el Graduado en Educación Social adquiera una adecuada capacitación para el desempeño profesional que debe estar regido por:

- a) El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (según la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

- b) El respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (según la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad).
- c) Los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos (según la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz).
- d) El compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.

En el caso de la asignatura de “La Investigación en Educación Social” los objetivos, expresados como resultados esperables de la enseñanza, son los siguientes:

- a) Conocer los conceptos y terminología básica de la investigación socioeducativa contemporánea, de modo que el alumnado sea capaz de interpretar, analizar y sintetizar informes de investigación publicados en medios especializados y pueda acceder en un futuro a cursos de formación metodológica de profundización.
- b) Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- c) Aceptar y valorar positivamente a la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- d) Ejecutar adecuadamente una serie de funciones de análisis y de otra naturaleza de software de cuantitativo y cualitativo.

#### **4.1.3. Competencias de la asignatura**

Como no puede ser de otra forma, el desarrollo curricular de la asignatura se realizará ajustando al enfoque de una formación basada en competencias tal y como se establece en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Grado en Educación Social establece en su memoria verifica las siguientes competencias. Se ha resaltado en azul claro aquellas que se establecen para la asignatura “La Investigación en Educación Social” y que hemos presentado anteriormente en el apartado “3.3.3. La asignatura “La Investigación en Educación Social””:

Tabla 39. Competencias del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada

TIPO DE COMPETENCIA	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
BÁSICAS	CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
	CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
	CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
	CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
	CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
GENERALES	CG1	Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas y psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que permiten, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.
	CG2	Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo el profesional de la Educación Social, así como las características cambiantes de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
	CG3	Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.
	CG4	Diseñar, planificar, gestionar, desarrollar y evaluar diferentes recursos y programas socioeducativos de participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
	CG5	Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas de acuerdo con las características de cada contexto.

TIPO DE COMPETENCIA	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
GENERALES	CG6	Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando la autonomía y el desarrollo personal y social de personas y grupos.
	CG7	Afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento plantean a la profesión del educador/a social.
TRANSVERSALES	CT01	Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información relacionada con la teoría y la práctica de la Educación Social
	CT02	Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.
	CT03	Expresar ideas y argumentos, de forma oral y por escrito, en una lengua extranjera.
	CT04	Tomar decisiones académicas, profesionales y personales de forma autónoma y fundamentada.
	CT05	Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.
	CT06	Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
	CT07	Analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los programas y las acciones socioeducativas.
	CT08	Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
	CT09	Trabajar en equipos interdisciplinares.
	CT10	Asumir funciones de liderazgo en trabajos colectivos.
	CT11	Mostrar motivación y compromiso por la calidad profesional.
	CT12	Diseñar, planificar y organizar el trabajo, fomentando la iniciativa y la emprendeduría.
	CT13	Comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones.
	CT14	Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.
ESPECÍFICAS	CE01	Comprender los referentes teóricos que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
	CE02	Conocer y comprender los Sistemas Educativos y formativos actuales en el contexto internacional.
	CE03	Conocer e interpretar los procesos históricos de los sistemas, instituciones y organizaciones de educación y formación.
	CE04	Conocer y analizar las políticas educativas, su desarrollo legislativo y su incidencia en las reformas socioeducativas.

TIPO DE COMPETENCIA	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
ESPECÍFICAS	CE05	Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo integral de las personas y comunidades.
	CE06	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad.
	CE07	Diagnosticar necesidades, situaciones complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas.
	CE08	Ser capaz de identificar el grado de desarrollo de un sujeto en todas sus dimensiones.
	CE09	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas.
	CE10	Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa.
	CE11	Diseñar planes, programas, proyectos acciones y recursos educativos en diferentes contextos.
	CE12	Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional.
	CE13	Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de diversidad sexual y/o de género, clase, etnia, edad, capacidades diversas y religión.
	CE14	Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.
	CE15	Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.
	CE16	Dirigir y coordinar planes, programas y proyectos socioeducativos.
	CE17	Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
	CE18	Promover procesos de dinamización cultural y social.
	CE19	Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
	CE20	Formar agentes y docentes de intervención socioeducativa y comunitaria.
	CE21	Ejercer la docencia en diferentes contextos socioeducativos.
	CE22	Facilitar y gestionar la cooperación en los procesos educativos y profesionales.
	CE23	Asesorar en la elaboración y aplicación de planes, programas, proyectos y medios didácticos y actividades socioeducativos.



TIPO DE COMPETENCIA	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
ESPECÍFICAS	CE24	Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.
	CE25	Gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades.
	CE26	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional en contextos no formales.
	CE27	Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.
	CE28	Supervisar y evaluar planes, programas, proyectos y centros.
	CE29	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.

Por tanto, en la asignatura de “La Investigación en Educación Social” se trabajan un total de cinco *competencias básicas*, que como estudiantes de Grado deben adquirir a lo largo de toda la titulación; una *competencia general* de la titulación (CG3); seis competencias *transversales* (CT02, CT05, CT06, CT08, CT09 y CT14); y, finalmente, cuatro *competencias específicas* (CE09, CE10, CE12 y CE29).

Como indica Gutiérrez Pérez (2017), la formación por competencias es un reto de la enseñanza universitaria, y hay que poner el énfasis en

las competencias como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que el desarrollo de las competencias ha de capacitar a los egresados, entre otras, a responder desde una perspectiva profesional/ investigadora a las demandas y desafíos que plantea una sociedad como la actual otorgando la relevancia que merecen las cuestiones y problemas [socioeducativos] de nuestro tiempo. (p. 93)

Las competencias que se han propuesto para el Grado en Educación Social corresponden con el nivel de cualificación MECES 2 en el que se incluyen los títulos de Grado, así como los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas.

#### 4.1.4. Contenidos del programa

Según la memoria verifica, los contenidos que se deben tratar en la asignatura son los siguientes:

- La incorporación del factor social en la actividad científica: nuevos modos de producción del conocimiento.
- Enfoques y métodos de acercamiento al estudio y mejora de la realidad y fenómenos socioeducativos.
- Fases, proceso y diseños en investigación socioeducativa.
- Elaboración, validación, gestión, difusión y uso de los informes de investigación socioeducativa.

Para el desarrollo de estos contenidos, la guía docente recoge el temario teórico y práctico que da respuesta a:

a) *Temario teórico:*

- Tema 1: Enfoques y métodos de acercamiento al estudio y mejora de la realidad y fenómenos socioeducativos.
- Tema 2: Fases y proceso de investigación socioeducativa.
- Tema 3: Diseños de investigación en educación socioeducativa.
- Tema 4: Elaboración, validación, gestión y difusión y uso de los informes de investigación socioeducativa. Criterios de calidad y consideraciones éticas.

b) *Temario práctico:*

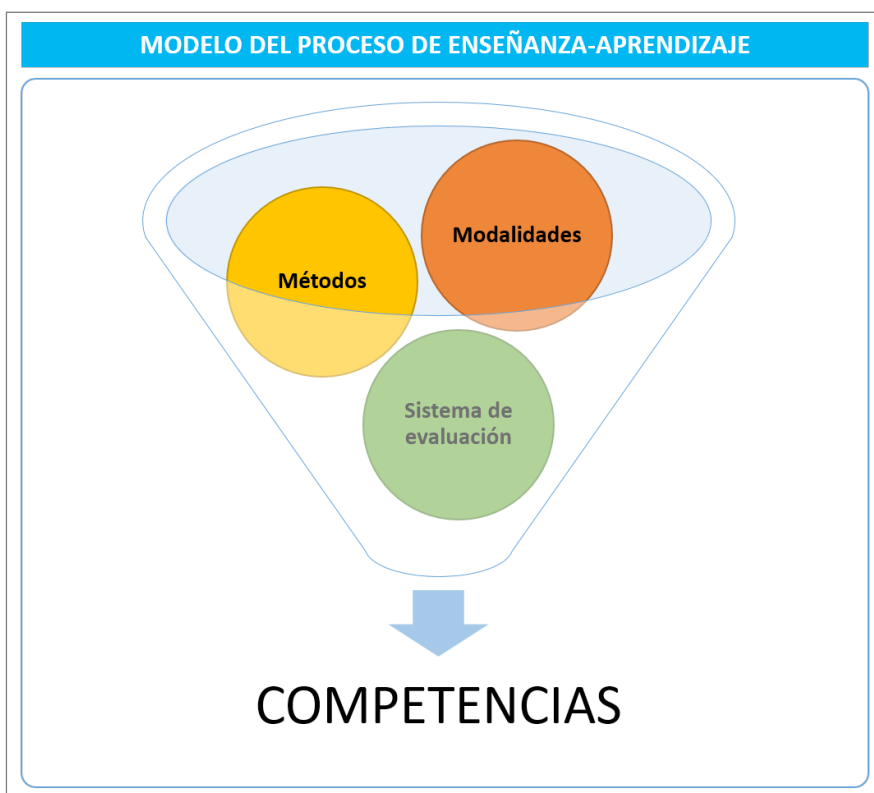
- Taller 1: El análisis de datos cuantitativos mediante software computarizado: Aplicaciones con SPSS.
- Taller 2: El análisis de datos cualitativos a través de software computarizado: AQUAD 7 vs MAXQDA 12.
- Taller 3: Parámetros de calidad de los instrumentos de recogida de información (I). La fiabilidad y la validez criterial.
- Taller 4: Parámetros de calidad de los instrumentos de recogida de información (II). La validez de contenido mediante la concordancia entre expertos.

#### **4.1.5. Metodología docente**

Como hemos venido comentado a lo largo de este proyecto, el Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto el énfasis en el estudiante y no en el profesorado. De ahí que la metodología docente se haya ido adaptando a este nuevo enfoque. Si en la enseñanza anterior a Bolonia el peso de la formación recaía en el docente

como transmisor de conocimientos, actualmente es el estudiante el artífice de su aprendizaje y el profesor se convierte en guía de este.

Por tanto, el profesorado dispone de multitud de estrategias docentes para fomentar el aprendizaje por parte de los estudiantes, un aprendizaje que estará acorde con la formación por competencias.



*Ilustración 40. Modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje*

Además, debido a que la estructura de la enseñanza universitaria a través del ECTS incluye no solo la actividad docente dentro del aula, sino también fuera de ella, se debe tener en cuenta en la planificación de la asignatura actividades que se puedan desarrollar también fuera de esta. Esta planificación deberá ser flexible y se deberá adaptar en todo momento al perfil del estudiantado, pues no es lo mismo disponer de un grupo con 100 estudiantes que el grupo esté conformado por 20 alumnos. Cualquier modalidad didáctica que se siga deberá estar conectada con la adquisición de competencias.

Finalmente, debemos indicar que el avance tecnológico que caracteriza la sociedad actual deberá estar presente también en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, por las posibilidades que las tecnologías ofrecen para la formación del alumnado.

Para este nuevo enfoque metodológico, De Miguel (2006) establece un conjunto de modalidades y metodologías que siguen las orientaciones que el EEES han establecido para el proceso de convergencia. El modelo que propone se estructura en torno a dos contextos, por un lado, el *organizativo* de la acción docente, en el que se debe tener en cuenta las modalidades o escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje, los métodos de trabajo para cada escenario, así como el sistema de evaluación, y, por otro, el contexto *formativo*, que está basado en la adquisición de competencias.

A partir de este modelo presentamos las modalidades y método de enseñanza, dejando las estrategias evaluativas para el apartado siguiente de esta propuesta docente.

#### 4.1.5.1. *Modalidades de enseñanza-aprendizaje*

En primer lugar, debemos establecer que la organización del aprendizaje se debe realizar en torno a la *presencialidad* o *no presencialidad*. En la actividad docente presencial el docente interviene con los estudiantes y para ello se puede hacer uso de clases teóricas, seminarios, clases práctica, tutoría, etc. En cambio, en la actividad no presencial, los alumnos pueden realizar de forma individual o grupal las actividades en el horario que ellos establezcan fuera del aula.

A partir de esta división, se pueden establecer diferentes modalidades. Siguiendo a De Miguel (2006), las modalidades que se proponen son las siguientes:

Tabla 40. Modalidades de enseñanza y aprendizaje. Descripción y finalidad.

ORGANIZACIÓN	MODALIDAD	DESCRIPCIÓN	FINALIDAD
PRESENCIAL	Clases teóricas	Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).	Hablar a los estudiantes
	Seminarios-Talleres	Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).	Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad
PRESENCIAL	Clases Prácticas	Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).	Mostrar cómo deben actuar
	Prácticas Externas	Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	Poner en práctica lo que han aprendido
	Tutorías	Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.	Atención personalizada a los estudiantes
	Estudio y trabajo en grupo	Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc., para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.	Hacer que aprendan entre ellos
NO PRESENCIAL	Estudio y trabajo individual	Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluyen, además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje

Fuente: Adaptado de De Miguel (2006, p. 34)

#### 4.1.5.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje

La elección del método estará en función del tipo de modalidad que estemos usando. En la metodología de trabajo se especificará las tareas que profesores y alumnos deben realizar. En cada una de las modalidades anteriormente descritas se pueden utilizar diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006).

Tabla 41. *Métodos de enseñanza. Descripción y finalidad.*

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	FINALIDAD
<b>Método expositivo / Lección magistral</b>	La lección magistral es un método docente que consiste en la transmisión de conocimiento por parte del profesor al alumnado y de forma unidireccional.	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
<b>Estudio de Casos</b>	Método de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación problemática, que debe ser comprendida, valorada y resuelta por un grupo de personas a través de un proceso de discusión.	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
<b>Resolución de ejercicios y problemas</b>	Implica la capacidad de identificar y analizar situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata.	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
<b>Aprendizaje Basado en Problemas</b>	Es un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos.	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
<b>Aprendizaje orientado a Proyectos</b>	Este método hace responsable al estudiante de su propio aprendizaje y deben aplicar sus habilidades y conocimientos en la realización de proyectos reales.	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
<b>Aprendizaje cooperativo</b>	Metodología basada en el trabajo en equipo y que tiene como objetivo la construcción de conocimiento, adquisición de competencias y de habilidades sociales.	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
<b>Contrato de Aprendizaje</b>	Es un documento que se utiliza para ayudar al estudiante a guiar su proceso de aprendizaje.	Desarrollar el aprendizaje autónomo.

Fuente: Adaptado de De Miguel (2006, p. 40)

#### **4.1.5.3. Metodología de enseñanza establecida en la guía docente**

Según recoge la guía docente, la materia será implementada con una metodología de trabajo basada en diferentes modalidades organizativas. Se utilizarán clases teóricas-expositivas; talleres, clases prácticas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, así como estudio y trabajo individual-autónomo. En consonancia con dichas modalidades está previsto la implementación de diferentes métodos de enseñanza: lecciones magistrales; estudio de casos; resolución de problemas; aprendizaje basado en problemas (ABP), contrato de aprendizaje, así como aprendizaje cooperativo. En este sentido, los contenidos básicos serán debidamente desarrollados mediante lecciones magistrales. Por su parte, otros contenidos de la asignatura tendrán una mayor atención y profundización a través de estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, etc. (por ejemplo, selección de muestreos, diseño, administración y validación de instrumentos de recogida de información, utilización e interpretación de pruebas estandarizadas...). Especial atención poseerán también las actividades prácticas que se desarrollarán y que tendrán como centro de atención fundamental el análisis de datos informatizado a través de softwares computarizados (SPSS, MAXQDA y AQUAD).

Las actividades prácticas estarán configuradas en torno a diferentes bloques descritos en el temario práctico.

Finalmente, se desarrollará una prueba teórico-práctica para verificar el aprendizaje adquirido y que complementará la evaluación de actividades individuales y grupales de carácter práctico.

Esta metodología se concreta y especifica en el apartado correspondiente de la guía didáctica.

La memoria verifica establece las siguientes metodologías de enseñanza aprendizaje. Se han resaltado en gris claro las que se incorporan en la asignatura objeto de este proyecto:

Tabla 42. *Métodos de enseñanza. Descripción y finalidad.*

CÓDIGO	METODOLOGÍA	DESCRIPCIÓN
MD1	Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Es una técnica de grupo en la que un número reducido de alumnos (6-8 personas), dirigidos y asesorados por el docente que estudia, profundiza o investiga sobre un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas: bien ampliando la información, bien debatiendo sobre esta.
MD2	Aprendizaje por proyectos	Realización de proyectos para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos. Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes (grupos de 6-8 personas) planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.
MD3	Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados. Un caso es un vehículo o herramienta que lleva una problemática real al aula para que alumnos y profesor estudien y analicen la situación planteada y desarrollen, a través de la discusión que se genera, conocimientos y habilidades, actitudes y valores de acuerdo con los objetivos específicos marcados.
MD4	Aprendizaje basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas. Se trata de un enfoque inductivo en el que los estudiantes aprenden el contenido al mismo tiempo que tratan de resolver el problema, sacado de la vida real, que se les plantea.
MD5	Metodología expositiva	Transmitir conocimientos (teóricos y prácticos) y activar procesos cognitivos en el estudiante a través de exposiciones/lecciones realizadas por el docente así como por los propios estudiantes a través de la exposición de los temas.
MD6	Contrato de aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autorregulado. Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Desarrollar y evaluar habilidades metacognitivas en relación con el aprendizaje del alumno. Guías de trabajo autónomo.

#### 4.1.6. Evaluación

Como hemos indicado anteriormente, la evaluación es el tercer elemento que se debe tener en cuenta en la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias.



Dirigir la mirada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante nos lleva necesariamente a tener que establecer un nuevo sistema de evaluación que no esté orientada únicamente a los contenidos, sino a recabar información de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a determinar el grado de adquisición de competencias que se han establecido para un programa formativo.

Además, el proceso evaluativo necesariamente deberá basarse en la utilización de diferentes instrumentos y criterios de evaluación que den respuesta a este nuevo enfoque docente. No podemos olvidar que los objetivos propuestos para la asignatura estaban expresados como resultados de aprendizaje y que, por tanto, la evaluación deberá dirigirse a poder comprobar el grado en el que se han conseguido o no los resultados de aprendizaje previstos. En este sentido, debemos hablar de la *evaluación auténtica*, que, tal y como indica Ahumada (2005), esta *intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos* (p. 12).

La apuesta por la evaluación auténtica supone poner en coherencia los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014), y, por tanto, debe planificarse al inicio del proceso formativo, no ser una actividad residual en la que el docente actúa al final del proceso formativo.

Opazao, Sepúlveda & Pérez (2015), indican que la evaluación auténtica *requiere de una evaluación que integre conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes en el desempeño de una actividad específica, proporcionando simultáneamente información útil tanto a docentes como a estudiantes acerca de tal desempeño* (p. 21).

Por todo ello, las características sobre las que se basa la evaluación auténtica serán las siguientes (a partir de la propuesta de Ahumada, 2015, p. 14):

- Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Debe recoger multitud de evidencias.
- Utilización de múltiples procedimientos y técnicas.
- Evaluación formativa, asociada a las actividades diarias.

- Procedimiento colaborativo a través de la autoevaluación y coevaluación.
- Reconocer el error y estimular su aprendizaje.
- Permite evaluar competencias.
- Parte de la diversidad del alumnado.
- Mediadora entre los conocimientos previos y los nuevos.

De Miguel (2006) establece una serie de procedimientos y técnicas evaluativas que el docente tiene a su disposición:

- Pruebas escritas, ya sean objetivas, de respuesta corta o de desarrollo.
- Pruebas orales que pueden ser individuales o en grupo a través de la presentación de temas y/o trabajos.
- Trabajos y proyectos.
- Informes y/o memorias de prácticas.
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
- Autoevaluación y coevaluación.
- Escalas de actitudes para recoger información sobre opiniones, valores, habilidades, etc.
- Técnicas de observación (registros, listas de control...)
- Portafolio.

El sistema de evaluación (criterios e instrumentos) que establece la memoria verifica es el siguiente:

Tabla 43. *Sistema de evaluación en la memoria verifica*<sup>55</sup>

TIPO	SISTEMA DE EVALUACIÓN
CRITERIOS	EV-C1 Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de los mismos.
	EV-C2 Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, justificación de lo que argumenta, capacidad y riqueza de la crítica que se hace, y actualización de la bibliografía consultada.
	EV-C3 Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates; así como en la elaboración de los trabajos, individuales o en equipo, y en las sesiones de puesta en común

55. [http://grados.ugr.es/social\\_melilla/pages/infoacademica/03verificagradoeneducacionsocial](http://grados.ugr.es/social_melilla/pages/infoacademica/03verificagradoeneducacionsocial)

<b>CRITERIOS</b>	EV-C4	Asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo.
<b>INSTRUMENTOS</b>	EV-I1	Pruebas escritas: de ensayo, de respuesta breve, objetivas, casos o supuestos, resolución de problemas.
	EV-I2	Pruebas orales: exposición de trabajos (individuales o en grupos), entrevistas, debates.
	EV-I3	Escalas de observación.
	EV-I4	Portafolios, informes, diarios.

---

## 4.2. La guía didáctica

Como hemos indicado al inicio del apartado “4. PROPUESTA DOCENTE”, nuestra guía didáctica no es más que la concreción de la guía docente de la asignatura, que es común a los tres campus, al contexto más próximo de desarrollo, el Campus de Melilla.

Para ello nos basamos en lo ya comentado del contexto institucional y curricular, así como el marco profesional de la titulación que dan lugar a la propuesta de acción que se presenta para la asignatura que nos ocupa, la investigación en Educación Social del Grado en Educación Social y en su impartición en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.

Si bien la guía docente ya nos marca los parámetros en los que debemos movernos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, esta se perfila como más flexible, abierta y dinámica, que pretende atender las necesidades y expectativas del alumnado en torno a su formación en esta materia.

La planificación de la asignatura, la selección de los contenidos académicos, la preparación de materiales, el diseño metodológico, la organización de actividades y su evaluación, no son fruto de la improvisación sino del resultado de todas las tomas de decisiones que se han ido tomando a lo largo de la experiencia docente del candidato en esta y otras materias, y que no son más que el fruto de las mejoras e innovaciones que año tras año se realiza para mejorar la formación del estudiantado y que pretenden ofrecer una enseñanza de calidad adaptada al avance de la disciplina y también a las orientaciones formativas que emergen del Espacio Europeo de Educación Superior.

### 4.2.1. Desarrollo y planificación de los temas de la asignatura

Como se ha podido comprobar en el apartado “4.1.4. Contenidos del programa”, la asignatura de “La Investigación en Educación Social” se organiza en torno a cuatro temas teóricos y cuatro temas prácticos. No obstante, nuestra propuesta didáctica realiza ligeras adaptaciones que, sin perder la esencia del temario de la guía docente, pretende abordar la materia de una forma didáctica que favorezca los aprendizajes de los estudiantes.

#### 4.2.1.1. Planificación del temario

El temario de la asignatura se organiza en torno a seis temas teóricos y cuatro temas prácticos o talleres.



Ilustración 41. Planificación del temario teórico



Ilustración 42. Planificación del temario práctico: talleres

Con esta planificación de los temas se pretende dar una visión global de la investigación aplicada al ámbito de la Educación Social, además, los estudiantes complementarán su formación con varias asignaturas básicas y obligatorias del grado que también son impartidas por profesorado del departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación como son:

- Procedimiento y técnicas para la recogida y análisis de información (2.º curso).
- Diagnóstico de necesidades en Educación Social (2.º curso).
- Evaluación de programas, organizaciones y recursos socioeducativos (4.º curso).

Así como la asignatura optativa “investigación educativa y mejora de los contextos sociales (3.º curso).

Para finalizar este apartado, se muestra una línea de tiempo en la que se engloban los doce temas, los 6 teóricos y los 6 talleres prácticos relacionando los contenidos de ambas tipologías:



Ilustración 43. Organización temporal del temario

#### 4.2.1.2. Desarrollo del temario

A continuación, se presenta para cada uno de los temas teóricos y prácticos (talleres) una ficha resumen en el que se indican los siguientes aspectos: breve resumen del tema, objetivos y competencias, esquema de los contenidos, actividades y bibliografía básica.

#### 4.2.1.2.1. Temario teórico

### TEMA 1. LA CIENCIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO



#### RESUMEN

Nos encontramos inmersos en la Sociedad del Conocimiento que está jugando un papel decisivo en el desarrollo económico de los países. El avance exponencial de las tecnologías de la sociedad de la información y el conocimiento están generando nuevos espacios para las relaciones sociales, los procesos de enseñanza y la creación y gestión del conocimiento.

Si antiguamente el acceso al conocimiento estaba al alcance de unos pocos, actualmente se está apostando desde todas las instituciones hacia el conocimiento abierto u *Open Knowledge*, que busca favorecer el acceso libre a la información bajo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que está redundando en todas las sociedades.



#### OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Definir ciencia y conocimiento científicos y diferenciando de otros tipos de conocimiento.



#### COMPETENCIAS

- Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Características de la Ciencia.
3. Sociedad del Conocimiento.
4. Tecnología de la información y la Comunicación.
5. El conocimiento abierto, el *open source* y los MOOC.
6. Incluye en el Glosario de PRADO dos términos específicos de la asignatura.



## ACTIVIDADES

1. Comenta los principales retos a los que debe responder la Educación Social en la Sociedad del Conocimiento.
2. Realiza una búsqueda de MOOC e intenta realizar uno que pueda favorecer tu formación como educador social.



## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Díaz Narváez, V.P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas”. *Revista Salud Uninorte*, 30(2), 227-244. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v30n2/v30n2a14.pdf>
- Mateo, J.L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 718, 145-151. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/18/18>
- Murillo, F.J. & Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación Educativa Socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679927/RIEE\\_10\\_2\\_1.pdf?seq](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679927/RIEE_10_2_1.pdf?seq)
- Pérez Zúñiga, R.; Mercado Lozano, P.; Martínez García, M.; Mena Hernández, E. & Partida Ibarra, J.A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). DOI: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Ramírez Montoya, M.S. & García Peñalvo, F.J. (2015). Movimiento educativo abierto. *Virtualis. Revista de cultura digital*, 12(6), 7-13. Disponible en: <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/view/125/160>



## TEMA 2. LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD. TENDENCIAS PARADIGMÁTICAS



### RESUMEN

En la investigación socioeducativa se han considerado tradicionalmente varios enfoques o paradigmas sobre los que se ha ido articulando la ciencia. Para caracterizar cada una de estas opciones investigativas es necesario conocer su origen. Así pues, se presentarán los tres paradigmas que, desde una perspectiva khuniana, nos ayuda a analizar los fenómenos socioeducativos que son compartidos por la comunidad científica: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico.

Además, se hará una revisión sobre los temas en los que se ha centrado la investigación socioeducativa, partiendo de los relacionados con las cuestiones docentes hasta las nuevas temáticas emergentes.



### OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Comprender los fundamentos epistemológicos, científicos y paradigmáticos de la disciplina.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.



### COMPETENCIAS

- Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.

- Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a estas.
- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Tendencias paradigmáticas actuales en investigación socioeducativa.
  - 2.1.El paradigma positivista.
  - 2.2.El paradigma interpretativo.
  - 2.3.El paradigma sociocrítico.
3. La pluralidad y complementariedad metodológica.



## ACTIVIDADES

1. Indica una investigación que podría realizarse en cada uno de los paradigmas.
2. A partir de los siguientes objetivos de investigación, indica en qué paradigma se asocia:
  - Conocer las actitudes de los universitarios de Melilla hacia la inmigración.
  - Determinar si la aplicación de un programa de hábitos saludables favorece la mejora de los resultados académicos.
  - Establecer similitudes y semejanzas entre los grupos culturales que conviven en Melilla.
  - Analizar las causas que llevan a las mujeres a prostituirse en Melilla.
3. Señala de forma general los aspectos positivos y limitaciones de cada uno de los paradigmas.
4. ¿Por qué crees que es importante la complementariedad metodológica? Justifica tu respuesta.
5. Incluye en el Glosario de PRADO dos términos específicos de la asignatura.



## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Díaz Narváez, V.P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas”. *Revista Salud Uninorte*, 30(2), 227-244. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v30n2/v30n2a14.pdf>
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Conrado. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 13(58), 72-74. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510>
- Mora, H. (2005). Complementación de métodos en investigación social: una reflexión en torno a las implicaciones teóricas y las prácticas metodológicas. *Antropología y Sociedad, Revista Anthropos*, 207, 73-96. Disponible en: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/877>
- Vásquez, M. (2018). La transdisciplinariedad y la complementariedad paradigmática. *URU - Revista De Comunicación Y Cultura*, 1(1), 1-16. Disponible en: <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru/article/view/519>

## TEMA 3. METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA



### RESUMEN

Actualmente existe multitud de clasificaciones en torno a la investigación socioeducativa. Como se pudo ver en el tema anterior, a partir de las diferentes perspectivas paradigmáticas, nos encontramos con una gran variedad de enfoques de investigación que están al servicio del estudio de la realidad socioeducativa.

En primer lugar, se presentarán las diferentes modalidades de investigación atendiendo a criterios como la finalidad, el alcance temporal, la profundidad y el carácter de la medida.

A continuación, y de forma más exhaustiva, el tema se centra en presentar los enfoques metodológicos de investigación socioeducativa: el enfoque cuantitativo o empírico-analítico, el enfoque humanístico-interpretativo y el enfoque para el cambio y la toma de decisiones. En cada uno de ellos se presentarán las modalidades de investigación que engloban.



## OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Comprender los fundamentos epistemológicos, científicos y paradigmáticos de la disciplina.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Definir y clasificar la investigación científica.



## COMPETENCIAS

- Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.
- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.
- Trabajar en equipos interdisciplinares.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Modalidades de investigación socioeducativa.
3. Enfoques metodológicos de investigación socioeducativa.
  - 3.1. La investigación cuantitativa o empírico-analítica.
  - 3.2. La investigación cualitativa.
  - 3.3. La investigación orientada al cambio y a la toma de decisiones.



## ACTIVIDADES

1. Haz una relación de cinco temáticas socioeducativa que, a tu juicio, deberían investigarse en Melilla. Justifica tu respuesta.
2. Distingue entre método científicos, método de investigación y técnicas de investigación.
3. Selecciona dos noticias de prensa relacionadas con temáticas socioeducativas y valora qué papel juega el educador social.
4. Menciona tres diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa.
5. Elabora un mapa conceptual sobre los contenidos del capítulo.
6. Proponga un ejemplo de tema de investigación relacionada con la Educación Social para cada uno de los siguientes tipos de investigación: experimental, descriptiva, correlacional, etnográfica, de estudio de caso y de investigación-acción.
7. Explica los criterios de calidad en la investigación cuantitativa y cualitativa. ¿Tienen algún tipo de relación?
8. Incluye en el Glosario de PRADO, dos términos específicos de la asignatura.



## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Corona Lisboa, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *Medisur*, 14(1), 81-82. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v14n1/ms16114.pdf>.
- Hamman, J. & Sickert, L. (2018). Temporality in Discourse: Methodological Challenges and a Suggestion for a Quantified Qualitative Approach. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2954>

- Herrera Torres, L. & Gallardo Vigil, M.A. (2012). Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa. En B. Cortina & O. Lorenzo, *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research* (pp. 72-76). Melilla: Facultad de Educación y Humanidades. Disponible en: <https://goo.gl/o4UPq9>
- Moral Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. Doi: 10.5944/educXX1.14227
- Rodríguez Gómez, D. & Valldeoriola Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Disponible en: <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en)

#### TEMA 4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA



##### RESUMEN

En el ámbito socioeducativo la investigación se ha constituido como una actividad precisa y elemental. La investigación es una tarea necesaria para la mejora del conocimiento que nos permita la fundamentación, así como una adecuada intervención socioeducativa.

La búsqueda del conocimiento científico se realiza utilizando el método científico. Éste se plasma en diversas metodologías como hemos podido ver en el tema anterior, y que en la actualidad se complementan con la finalidad de comprender el fenómeno estudiado.

Aunque no exista un solo procedimiento para el acto de investigar, a modo didáctico, en este tema se utilizará una adaptación del propuesto por Arnau en el año 1989.

Este tema se complementa con los talleres:

- TALLER 1. RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN
- TALLER 2. GESTIÓN DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
- TALLER 3. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA: CUESTIONARIOS Y ESCALAS



## OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Comprender los fundamentos epistemológicos, científicos y paradigmáticos de la disciplina.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



## COMPETENCIAS

- Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin de entender su complejidad y orientar la acción.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.
- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.

- Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.
- Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. El proceso de investigación socioeducativa.
  - 2.1.El proceso de investigación desde la lógica cuantitativa.
  - 2.2.El proceso de investigación desde la lógica cualitativa.
  - 2.3.El proceso de investigación desde la lógica sociocrítica.
3. Visión global del Proceso.
  - 3.1.Nivel teórico-conceptual.
    - 3.1.1. Planteamiento del Problema.
    - 3.1.2. Revisión bibliográfica.
    - 3.1.3. Formulación de hipótesis y objetivos.
  - 3.2.Nivel técnico-metodológico.
    - 3.2.1. Las variables.
    - 3.2.2. Población y muestra.
    - 3.2.3. Técnicas de recogida de datos.
    - 3.2.4. Diseño de investigación.
  - 3.3.Nivel estadístico-analítico.
    - 3.3.1. Análisis de datos.
    - 3.3.2. Discusión.
    - 3.3.3. Conclusiones.





## ACTIVIDADES

1. Formula un problema de investigación sobre las siguientes temáticas:
  - Igualdad de género
  - Diversidad lingüística
  - Diversidad sexual
2. Actividades correspondientes al TALLER 1.
3. Actividades correspondientes al TALLER 2.
4. A partir de los problemas planteados en la actividad 1, redacta una posible hipótesis y un posible objetivo de investigación.
5. A partir de los problemas planteados en la actividad 1, indique cuál es la variable independiente y dependiente.
6. Ponga ejemplos de variables que cumplan con los siguientes criterios:
  - Cualitativa y docotómica
  - Cualitativa y politómica
  - Cualitativa y dicotomizada
  - Cuantitativa y discreta
  - Cuantitativa y continua
7. Clasifique las siguientes variables en función de la escala de medición:
  - Sexo
  - Edad
  - Estado civil
  - Número de hijos
  - Grupo cultural de pertenencia
  - Notas obtenidas en la asignatura
8. Distinga entre los siguientes términos:
  - Metodología
  - Método
  - Técnicas de recogida de datos
9. A continuación, se plantea una serie de hipótesis de investigación. Indica cuales están planteadas como hipótesis nulas y cuáles como hipótesis alternativas.
  - Existe una distribución similar en la realización de las tereas del hogar entre hombres y mujeres.

- Las personas que tienen animales en casa con más cuidadosos con el medio ambiente que las que no tienen.
  - Los estudiantes varones obtienen mejores puntuaciones en matemáticas que las mujeres.
  - El consumo de tabaco es igual en hombres y mujeres.
  - Los estudiantes que siguen una metodología docente innovadora obtienen mejores resultados y están más motivados que los que siguen una metodología docente tradicional.
  - Existe una mayor carga de actitudes y prejuicios hacia la diversidad sexual en los hombres que en las mujeres.
  - Los alumnos bilingües tendrán un rendimiento escolar en el área de lenguaje mayor que los que no lo son.
  - Los hijos de familias desestructuradas tienen una baja autoestima.
  - La disposición en el aula de los alumnos influye en el rendimiento académico.
  - Los alumnos con problemas de audición y lenguaje que tienen el apoyo de un especialista en lengua de signos durante el desarrollo de las clases obtendrán mejor resultado que los alumnos que no disponen de este personal de apoyo
10. A partir de las hipótesis planteadas en el ejercicio anterior, la o las variables independientes y la o las variables dependientes. En cuanto a las variables independientes indica si son activas o atributivas.
11. Lea detenidamente el siguiente problema de investigación y a continuación responda a las cuestiones planteadas.

*Un educador social ha sido contratado para llevar a cabo una intervención en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla. La intervención consiste en poner en marcha un programa experimental sobre hábitos de higiene. Para ello ha seleccionado de forma aleatoria a 50 residentes y se ha valorado los hábitos de higiene que presentan. A continuación, de forma aleatoria, 25 de los sujetos participantes han asistido al programa experimental de hábitos de higiene y los otros 25 han seguido el programa que actualmente estaban desarrollando en el centro. Al finalizar los dos programas, se ha vuelto a valorar los hábitos de higiene. Los resultados obtenidos han indicado que el programa experimental favorece en mayor medida los hábitos de higiene que el programa anterior.*

- Identifica la o las variables independientes y la o las variables dependientes.
- Formula una hipótesis de investigación que dé respuesta al problema planteado.
- Indica posibles variables extrañas o intervinientes que puedan afectar a la validez del estudio. ¿Cómo se podrían controlar?
- ¿Qué tipo de metodología se podría emplear en el estudio? Justifica tu respuesta.
- Establece un posible diagrama de diseño utilizando la nomenclatura presentada en el tema.

12. Explica en qué consiste la validez interna y la validez externa.

13. Le planteamos una serie de posibles investigaciones. Determina para cada uno de ellos el tipo de muestreo que se debería emplear.

- Un investigador desea conocer qué opinión tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte sobre la docencia de los profesores. Para ello selecciona a los delegados de todos los cursos para ser los sujetos de investigación.
- Un educador social quiere conocer la opinión de los melillenses sobre la inmigración. Para ello, se desplaza a la Plaza de España de la ciudad y entrevista a las 20 personas que pasan a su lado.
- En un estudio que se está realizando en el Campus de Melilla, se desea conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la diversidad cultural. Para ello, se selecciona una muestra en función de la titulación, el curso y el sexo en relación con la población total. Esta selección se realiza de forma aleatoria.
- Un grupo de educadores sociales desean conocer las prácticas medioambientales de los alumnos de bachillerato. Para ello, toma al azar tres de los distritos, a continuación, de forma aleatoria selecciona un instituto de enseñanza secundaria del distrito, de cada uno de los institutos selecciona aleatoriamente un grupo de primero y de segundo de bachiller. Finalmente, al azar, selecciona 10 alumnos de cada grupo.

- El profesor de la asignatura de “La investigación en Educación Social” está interesado en conocer qué valoración se tiene en Melilla sobre la educación superior. Para ello, realiza un cuestionario entre su alumnado a la vez que les solicita que obtenga información (a través del formulario) de las dos generaciones precedentes al estudiante (sus padres y abuelos).
14. Una educadora social ha sido contratada por la Delegación del Gobierno para que realice un estudio sobre la satisfacción de los trabajadores de los planes de empleo. Desea conocer si disponer de formación universitaria mejora o no la satisfacción. Según los datos facilitados por la propia Delegación del Gobierno, son 1000 los trabajadores que están actualmente en los planes de empleo y de ellos, el 30% disponen de estudios universitarios. Teniendo en cuenta que el nivel de confianza en el que nos queremos mover es del 9% con un error muestral de 5%, determina el número de sujetos que deberán formar parte de nuestra muestra de estudio.
15. De las siguientes técnicas de recogida de datos, indica cuál o cuáles son de carácter cuantitativo (instrumentos) y cuáles son de carácter cualitativo (estrategias).
- Análisis documental
  - Biografías
  - Biogramas
  - Cuestionarios
  - Entrevistas
  - Escalas de medida
  - Fotovoz
  - Historia de vida
  - Listas de control
  - Observación participante
  - Observación sistemática
  - Pruebas objetivas
  - Técnica Delphi
  - Técnicas virtuales
  - Test estandarizados

16. En qué consiste el análisis de los datos y la discusión de resultados.

17. Incluye en el Glosario de PRADO dos términos específicos de la asignatura.

**Nota:** las actividades de este tema se complementan con las que se indican en los Talleres 1, 2, y 3.



### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Buendía, L. (1998). El proceso de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía, Investigación educativa. 3ª edición. Sevilla: Alfar.

Cabrera, F.A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 4(2), 112-124. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2011.4.2428/2668>

Del Rincón, D; Arnal, J.; Latorre, A. y Sanz, A. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

Escudero Sánchez, C.L. & Cortez Suárez, L.A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. Machala (Ecuador): Editorial UTMACH. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12501>

Hernández Pina, F. (2001). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández Pina, Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

Jiménez Jiménez, B. & Tejada Fernández, J. (2004). Procesos y métodos de investigación. Disponible en: [http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion.pdf](http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf)

León, O. & Montero, I. (1997). Diseños de investigaciones (2.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciencias & Saúde Colectiva, 17(3), 613-619. Disponible en: <https://www.scielo.org/article/csc/2012.v17n3/613-619/>

Pozo Llorente, M.T. & Gallardo Vigil, M.A. (2011). Las técnicas biográfico-narrativas y de consulta en la investigación en Educación Intercultural: casos prácticos. En L.V. Amador Muñoz & G. Misitu Ochoa, Exclusión social y diversidad (pp. 111-139). México: Trillas.

## TEMA 5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS



### RESUMEN

En este tema nos vamos a centrar en todo lo relacionado con los datos, su análisis e interpretación. Se presenta cómo trabajar con los datos en la investigación cuantitativa (ordenamiento, codificación, tabulación y análisis estadístico de datos) y en la investigación cualitativa (reducción de datos, disposición y obtención de verificaciones). Se finaliza el tema con la presentación de distintos programas de análisis de datos.

Este tema se complementa con el TALLER 4. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS CON SPSS.



### OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Comprender los fundamentos epistemológicos, científicos y paradigmáticos de la disciplina.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- Ejecutar adecuadamente una serie de funciones de análisis y de otra naturaleza de software de cuantitativo y cualitativo.



## COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.



## CONTENIDOS

1. Introducción
2. Trabajando con los datos
  - 2.1. Los datos en la investigación cuantitativa
  - 2.2. Los datos en la investigación cualitativa
3. Análisis de los datos
  - 3.1. Análisis estadísticos en la investigación cuantitativa
    - 3.1.1. Principales programas de análisis de datos
    - 3.1.2. Análisis de datos con SPSS y PSPP
  - 3.2. Análisis cualitativo de los datos
    - 3.2.1. Principales programas de análisis de datos
    - 3.2.2. Iniciación al análisis de datos con Atlas.ti
  - 3.3. Representación de los datos
    - 3.3.1. Gráficos
    - 3.3.2. Tablas
    - 3.3.3. Nubes de palabras
    - 3.3.4. Mapas conceptuales
    - 3.3.5. Representaciones visuales



## ACTIVIDADES

1. A continuación se presentan diversos tipos de datos. Presenta visualmente los datos utilizando el recurso gráfico más adecuado:

- Sexo de los participantes en un estudio: 60% son mujeres y 40% son hombres
- Las notas obtenidas en la asignatura de “La investigación en Educación Social” en el curso anterior han sido las siguientes: suspensos = 5; aprobados = 10; notables = 14; sobresalientes = 7; matrícula de honor = 1
- A través de una representación visual, muestra los siguientes datos referentes a la población extranjera en España según su nacionalidad\*:
  - Alemania: 139 096
  - Bulgaria: 125 244
  - Colombia: 160 111
  - China: 183 387
  - Ecuador: 140 032
  - Francia: 106 508
  - Italia: 221 781
  - Marruecos: 682 515
  - Portugal: 100 414
  - Reino Unido: 285 698
  - Rumanía: 675 086

2. A continuación se presenta una serie de gráficos. Comenta qué se observa en ellos.

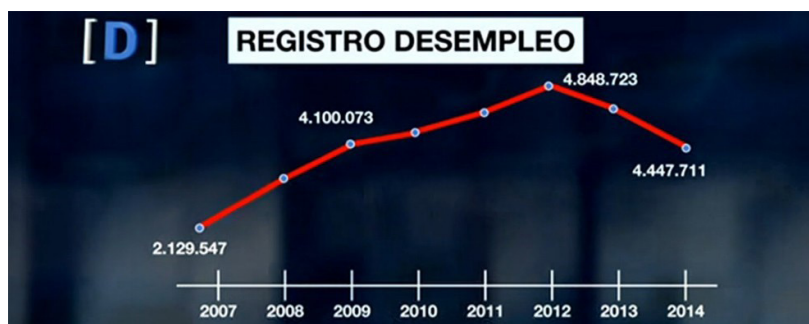


Imagen tomada de: <https://goo.gl/bbhYmm>

\*. Datos obtenidos de <https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/>



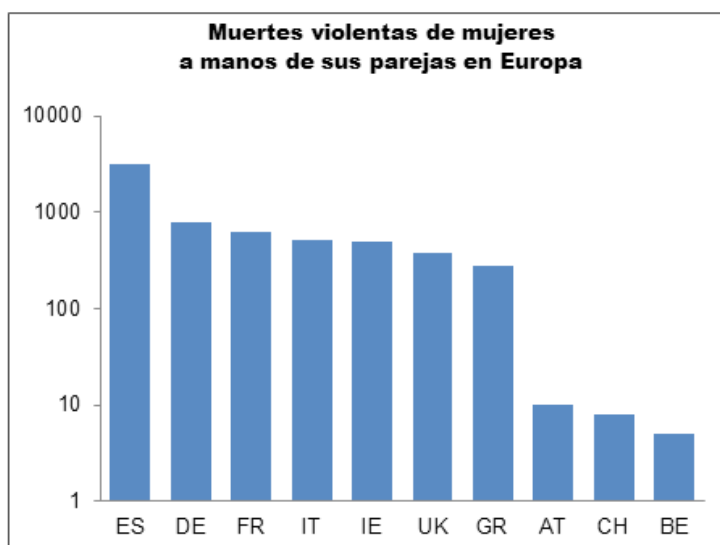


Imagen tomada de: <https://goo.gl/AHtSeH>

3. Incluye en el glosario de PRADO dos términos específicos de la asignatura.

**Nota:** las actividades de este tema se complementan con las que se indican en el Taller 4.



#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca, 7, 1-13. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Melleiro, M.M & Gualda, D.R.M. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. Ciencia y Enfermería, 9(1), 51-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000100006>
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, C.; Gallardo, M.A.; Pozo, M.T. & Gutiérrez, P. (2006). Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación: análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS. Granada: GEU.
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. Hologramática, 7(3), 123-146. Disponible en: [http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7\\_vol3pp123\\_146.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf)

## TEMA 6. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA



### RESUMEN

El informe de investigación es tan importante como cualquier otro paso en el proceso de un estudio. Si no se comunica lo que se ha encontrado no avanzará la ciencia ni se podrá recibir el *feedback* de la comunidad científica que ayude a mejorar o complementar nuestro estudio.

Este tema se centra en presentar los aspectos más importantes a la hora de realizar un informe de investigación desde una investigación de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo.

Este tema se complementa con el Taller 6.



### OBJETIVOS

- Aceptar y valorar positivamente la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa.
- El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
- Valorar la incorporación del factor social en la actividad científica.
- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Comprender los fundamentos epistemológicos, científicos y paradigmáticos de la disciplina.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



## COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinares.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.
- Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.



## CONTENIDOS

4. Introducción.
5. Interpretación y discusión de los datos.
6. Estructura y estilo de un informe de investigación.
7. El informe de investigación cuantitativa.
8. El informe de investigación cualitativa.
9. Criterios de calidad.



## ACTIVIDADES

1. A partir de la base de datos incluida en la plataforma PRADO (tema6\_actividad\_1.sav) en la que se recoge información sobre una Escala de prejuicio sutil y manifiesto (Pettigrew y Mertens, 1995, traducida por Rueda y Navas, 1996), en estudiantes universitarios hacia la inmigración, calcula el coeficiente alpha de Crombach para el total de la escala y para cada una de las dos subescalas que lo conforman (prejuicio sutil y prejuicio manifiesto). Para ello, debes tener en cuenta lo siguiente:
  - La escala tiene una opción de respuesta que oscila entre 1 y 5, siendo 1 “Totalmente desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

- A mayor puntuación obtenida en la escala mayor será el prejuicio de los sujetos.
  - Los ítems 1, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 18 y 19 hacen referencia al prejuicio sutil.
  - Los ítems 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17 y 20 hacen referencia al prejuicio manifiesto.
  - Siguiendo a los autores, los ítems 7, 13, 15 y 30 puntúan de forma inversa.
2. A continuación se presenta una serie de investigaciones sobre las que debes contestar a las preguntas que se indican más abajo.
- Alemany-Arrebola, I.; Rojas-Ruiz, G.; Gallardo-Vigil, M.A. & Sánchez-Fernández, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/39342>
  - Fernández-Larragueta, S.; Fernández-Sierra, J. & Rodrigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
  - Robles-Reina, R.; Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios. *Modulema. Revistas Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-168. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/48500>
- a) En función del nivel teórico-conceptual: identifica el problema o problemas planteados, las hipótesis de investigación (si las hubiere) y los objetivos del estudio.
  - b) En función del nivel técnico-metodológico: señala las variables de estudio, el diseño y el método seguido, el tipo de muestreo realizado, así como las técnicas de recogida de datos.
  - c) En función del nivel estadístico-analítico: indica qué tipo de análisis de datos has realizado.
3. Incluye en el glosario de PRADO dos términos específicos de la asignatura.

**Nota:** las actividades de este tema se complementan con las que se indican en el Taller 6.



## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Aguilar Gaviria, S. & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Palacios Vicario, B.; Sánchez Gómez, M.C. & Gutiérrez García, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica y Comunicación* (581-596). Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229112>
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Slafer, G. A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/59>
- Suárez, C.; Del Moral, G. & González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v22n1/09.pdf>

#### 4.2.1.2.2. Talleres

### TALLER 1. RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN



#### RESUMEN

El primer taller se centra en presentar diversos recursos que los estudiantes tienen a su servicio para la investigación y que se ofrecen desde la propia Universidad de Granada (acceso identificado, biblioteca universitaria, bases de datos...). Además, se complementa con la presentación de algunas de las herramientas de las que Google dispone y que pueden favorecer la labor investigadora. Se incluye una serie de orientaciones que pueden favorecer las búsquedas de información científica.



#### OBJETIVOS

- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



#### COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinares.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Recursos de la Universidad de Granada para la investigación.
  - 2.1.El acceso identificado: correo electrónico y tarjeta universitaria.
  - 2.2.Biblioteca de la UGR.
    - 2.2.1. Búsqueda en el catálogo general.
    - 2.2.2. Acceso a las bases de datos.
    - 2.2.3. Gestores bibliográficos.
  - 2.3. CSIRC.
    - 2.3.1. Conexión CVI.
    - 2.3.2. Conexión VPN.
3. Recursos de Google.
  - 3.1.Google Académico.
  - 3.2.Google Chrome.
  - 3.3.Google Drive.
4. G suite: Google + UGR.
5. Otros recursos electrónicos.



## ACTIVIDADES

1. Crearse una cuenta de correo electrónico de la Universidad de Granada: @correo.ugr.es
2. Crearse una cuenta de correo de Gmail: @gmail.com
3. Crearse una cuenta de correo @go.ugr.es
4. Configurar todas las cuentas de correo en @gmail.com
5. Crear un documento en go.ugr.es y compartir con el profesor
6. Configurar la conexión CVI en el teléfono móvil, Tablet u ordenador portátil personal

Para casa

7. Configurar la conexión VPN en el ordenador de casa
8. Instalar Google Chrome en el ordenador de casa
9. Instalar algunas de las extensiones de Google Chrome que favorezcan la investigación
10. Instalar algún complemento en Google Drive que favorezcan la investigación



## BIBLIOGRAFÍA

Gallardo Vigil, M.A. & Sánchez Núñez, C. (2011). Recursos para la investigación y la innovación educativa. En R. López Fuentes (Coord.). *Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 97-109). Granada: GEU.

## TALLER 2. GESTIÓN DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



### RESUMEN

Una de las tareas que todo investigador tiene que tener en cuenta es la gestión de las referencias bibliográficas que serán de utilidad en la elaboración de su investigación. Para ello se les presentará diversas herramientas online que favorecen esta gestión, haciendo una especial mención al gestor *Refworks* que se ofrecen desde los servicios de la Biblioteca de la UGR.



### OBJETIVOS

- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



### COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinares.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.



- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.



## CONTENIDOS

1. Introducción
2. Los gestores bibliográficos: Refworks
3. Alta en Refworks
4. Primeros pasos con Refworks
5. Creación de carpetas
6. Entrada manual de datos
7. Importar referencias desde
8. Google Académico
9. Bases de datos públicas
10. Bases de datos privadas
11. Las referencias bibliográficas



## ACTIVIDADES

1. Alta en Refworks
2. Creación y gestión de carpetas
3. Entrada manual de datos
4. Importación de referencias bibliográficas desde diferentes fuentes
5. Generación de referencias bibliográficas con formato APA

Para casa

6. El estudiante deberá crear una carpeta denominada LIES en la que se incorporen un mínimo de 6 referencias utilizando diferentes fuentes de importación. Deberán obtenerse de bases de datos gratuitas, bases de datos privadas y de buscadores web.
7. Mostrar todo el proceso a través de capturas de pantalla que irá incluyendo en el archivo creado en la actividad cinco del Taller 1.

### TALLER 3. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA: CUESTIONARIOS Y ESCALAS



#### RESUMEN

Este taller se centra en ofrecer una visión sobre los aspectos clave que todo investigador tiene que seguir a la hora de crear un propio instrumento para la recogida de datos. Así pues, se comienza presentando las gestiones previas que se deben realizar antes de comenzar con la elaboración del cuestionario, a continuación, se muestran los distintos tipos de preguntas que se pueden incluir en un cuestionario y en las escalas de medida. Finalmente se diseña un cuestionario utilizando para ello Google Formularios.



#### OBJETIVOS

- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



#### COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinares.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Los instrumentos de medida.
  - 2.1. Cuestionarios.
  - 2.2. Escalas de medida.
3. Tipos de preguntas.
4. Codificación de preguntas y respuestas.
5. El uso de Google Forms para la recogida de datos.



## ACTIVIDADES

1. Imagina que te han contratado como Educador Social para que realices una investigación sobre los usos de las redes sociales por parte de los jóvenes de un determinado barrio. Para ello, necesitas elaborar un cuestionario que, además de datos de identificación, incluya preguntas sobre qué redes sociales utilizan, para qué, tiempo que dedican, etc. Además, deberá incluir una escala Likert. El cuestionario final no deberá ser inferior a 15 preguntas. Recuerda que debe incluir preguntas de todos los tipos vistos en clase.
2. Diseña el cuestionario utilizando para ello Google Forms.



## BIBLIOGRAFÍA

Gallardo Vigil, M.A. (2011). La encuesta como técnica de recogida de datos en investigación educativa. En R. López Fuentes (Coord.). *Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 52-64). Granada: GEU.

Rodríguez Sabiote, C. (2011). La recogida de información mediante escala de actitud tipo Likert en Educación Secundaria Obligatoria. En R. López Fuentes (Coord.). *Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 65-76). Granada: GEU.

## TALLER 4. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS CON SPSS



### RESUMEN

A través de este taller se pretende acercar al estudiante al manejo de un software para el análisis de datos cuantitativos: el *SPSS*. Se inicia el taller con la creación de la base de datos, la tabulación de los datos y con los principales análisis descriptivos e inferenciales.

Los estudiantes también aprenderán a importar los datos de un cuestionario realizado con Google Form.



### OBJETIVOS

- Fomentar una actitud positiva hacia la disciplina.
- Compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de Educador Social.
- Conocer la terminología básica de la disciplina.
- Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.



### COMPETENCIAS

- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- Utilizar las TIC como instrumento de formación y trabajo.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos.
- Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.



## CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Primeros pasos con SPSS.
  - 2.1. Ventanas en el SPSS.
  - 2.2. Definición de las variables.
  - 2.3. Tabulación de datos.
  - 2.4. Edición y modificación de datos.
  - 2.5. Transformación de variables.
3. Nuestros primeros análisis.
  - 3.1. Análisis descriptivos.
  - 3.2. Análisis inferenciales.
4. Interpretación de datos.
5. Creación de gráficas.



## ACTIVIDADES

1. Crear una base de datos en SPSS.
2. Importar los datos obtenidos a través de Google Forms (anteriormente se ha distribuido el enlace al formulario para que respondan los estudiantes de la asignatura).
3. Realizar los ajustes en la base de datos.
4. Realizar análisis descriptivos de cada una de las variables del cuestionario.
5. Realizar algún análisis inferencial.



## BIBLIOGRAFÍA

- Gallardo Vigil, M.A. & Rodríguez Fernández, S. (2005). Análisis de datos cuantitativos. En S. Rodríguez Fernández; M.A. Gallardo Vigil; M.C. Olmos Gómez & F. Ruiz Garzón, *Investigación Educativa: Metodología de Encuesta* (pp. 71-90). Granada: GEU.
- Gallardo Vigil, M.A. & Rodríguez Fernández, S. (2008). Primeros pasos en el análisis de datos cuantitativos con SPSS. En S. Rodríguez Fernández; M.A. Gallardo Vigil; F. Ruiz Garzón & M.C. Olmos Gómez, *Investigación Educativa: Análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la metodología por encuesta* (pp. 25-48). Granada: GEU.

Rodríguez Sabiote, C.; Gallardo Vigil, M.A.; Pozo Llorente, T. & Gutiérrez Pérez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y Práctica mediante SPSS*. Granada: GEU.

#### **4.2.2. Metodología docente**

A continuación se presenta la metodología docente que guiará nuestra propuesta metodológica y, como no podía ser de otra forma, estará adaptada a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Estará basada en diferentes modalidades de enseñanzas y en diferentes agrupaciones del estudiantado, lo que favorecerá la adquisición de las competencias de la materia y dará respuesta a los objetivos de ésta.

No habrá una diferenciación entre clases teóricas y prácticas pues la metodología seguida por el docente implica la alternancia entre ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje durante todas las sesiones docentes, favoreciendo así, a través de esta complementariedad, la formación de los estudiantes. Conjuntamente, y como se ha podido ver en el apartado anterior, la formación teórico-práctica se complementa con la realización de una serie de talleres que, aunque disponen de aspectos teóricos, están más dirigidos a herramientas para la investigación que darán una visión mucho más aplicada a la materia. En ambos casos, el docente utilizará documentos audiovisuales (presentaciones y vídeos) además de explicaciones guiadas a través de los recursos electrónicos. De esta forma se pretende fomentar la atención y la escucha, el aprendizaje por observación, así como favorecer la participación activa de los estudiantes y su aprendizaje significativo.

El docente en todo momento será el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, si bien, en ciertos momentos, se apoyará en las lecciones magistrales, con las que ofrezca los fundamentos disciplinares.

Junto a las clases magistrales se utilizarán diversos recursos electrónicos para conocer los conocimientos adquiridos por los alumnos. De forma habitual, al inicio de cada sesión, se realizará una pequeña evaluación que ayudará a determinar si los contenidos explicados en la clase anterior han sido adquiridos y favorecerá que el profesor pueda volver a incidir en aquellos aspectos que presentan una respuesta errónea por parte de los estudiantes. En algunas ocasiones, y debido a la

densidad de la materia, se harán uso de estas herramientas tras la finalización de diversos epígrafes del tema.

Para estas pruebas de evaluación se utilizarán diversas herramientas como son:

- Socrative (<https://www.socrative.com/>)
- Kahoot (<https://kahoot.com/>)
- Plikers (<https://get.plickers.com/>)

Estas tres herramientas, con versión gratuita para docentes y estudiantes, favorece la evaluación de los conocimientos a través de *quiz*, y además permiten al docente ofrecer *feedback*, aumentando la motivación y participación del alumnado. En las dos primeras herramientas es necesario que estudiantes y docente cuenten con un ordenador y un proyecto o teléfono móvil; en el caso de *Plickers*, solo el profesor necesita ordenador para ir mostrando el avance de los participantes y un móvil para captar las respuestas de los alumnos.





Ilustración 44. Alumnos realizando una prueba evaluativa a través de Kahoot

En todos los casos el profesor puede descargarse al final una hoja de cálculo en la que aparecen todos los datos sobre las respuestas de los estudiantes. A continuación se muestra una hoja de respuestas de una prueba realizada con *Socrative*.

<input type="radio"/> Mostrar nombres <input checked="" type="radio"/> Mostrar respuestas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre ↑	Puntuación (%) ↓										
*****	70%	C	B	C	B	B	C	A	A	A	E, D, C
*****	60%	C	C	A	B	B	B	B	C	B	D, C, B.
*****	60%	C	C	A	C	B	A	A	A	A	C, B, A
*****	60%	B	B	A	C	A	B	A	A	A	D, B
*****	80%	C	C	A	B	B	B	A	A	A	C, B, A
*****	60%	C	A	C	C	B	B	A	A	A	D, C, A
*****	30%	A	B	C	C	A	A	A	C	A	D, C, B
*****	90%	C	B	A	A	B	B	A	A	A	D, C, B.
*****	80%	C	B	A	C	B	A	A	A	A	D, C, B.
*****	70%	A	B	B	B	B	B	A	A	B	D, C, B.
*****	60%	B	B	A	C	B	B	A	A	B	D, C, B
*****	80%	C	C	A	B	B	A	A	A	A	D, C, B.
*****	70%	C	B	A	C	B	A	A	A	B	D, C, B.
*****	80%	C	B	A	C	B	C	A	A	A	D, C, B.
*****	80%	C	C	A	C	B	B	A	A	A	D, C, B.
*****	30%	A	C	C	C	B	B	B	B	A	E, D, C.
*****	70%	C	C	A	C	B	A	A	A	A	D, C, B.
*****	60%	C	B	A	C	B	A	B	A	B	D, C, B.
*****	80%	C	B	A	C	B	C	A	A	A	D, C, B.
*****	70%	A	B	B	B	B	A	A	A	A	D, C, B.
Total de clase		70%	60%	70%	30%	90%	45%	85%	85%	75%	60%

Ilustración 45. Hoja de respuesta para el docente tras una prueba evaluativa a través de *Socrative*



Los nombres de los estudiantes	Puntaje en total (0-100)	Número de respuestas correctas	De los tres paradigmas siguientes, en cuál se engloba la investigación-acción	Las variables de nuestra investigación se incluyen en...	La formulación de la hipótesis se realiza en...	La fuentes bibliográficas primarias son...	Para conectarlos desde nuestra casa a la red de la Universidad de Granada necesitamos...	En una investigación que surge de nuestra propia experiencia, las hipótesis de investigación son...	Todos los documentos que hemos citado lo hemos citado al largo de la investigación en un apartado denominado...	Si una técnica de recolección de datos es de carácter cuantitativo, podemos denominarla como...	Si deseo realizar un estudio con los estudiantes matriculados en el MAES en Méllida sobre la calidad de la docencia en el máster, utilizaré...	Cuál o cuáles de los siguientes tipos de ítems se han aplicado al estudio...
70	7	7	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel estadístico-analítico	Las revistas	Una conexión VPN	No hay hipótesis	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Discusión de los resultados, Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-analítico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Las revistas	Una conexión VPN	Inductivas	Bibliografía	Las dos son correctas	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-critico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Interpretativo	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
90	8	8	Paradigma Socio-critico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Las revistas	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-analítico	El nivel teórico-conceptual	El nivel estadístico-analítico	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
90	9	9	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los índices y abstracts	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
70	7	7	Paradigma Práctico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-metodológico	Las revistas	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Interpretativo	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
90	8	8	Paradigma Socio-critico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Las revistas	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
70	7	7	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
90	8	8	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	No hay hipótesis	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-analítico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Inductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
70	7	7	Paradigma Socio-critico	El nivel estadístico-analítico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
30	3	3	Paradigma Práctico	El nivel estadístico-analítico	El nivel estadístico-analítico	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Inductivas	Bibliografía	Entrevista	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
60	6	6	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	Deductivas	Bibliografía	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
90	8	8	Paradigma Socio-critico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-conceptual	Los libros y enciclopedias	Una conexión VPN	No hay hipótesis	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
70	7	7	Paradigma Práctico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-metodológico	Las revistas	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.
30	3	3	Paradigma Práctico	El nivel teórico-metodológico	El nivel teórico-analítico	Las revistas	Una conexión VPN	Deductivas	Referencias bibliográficas	Instrumento	La población de estudio	Variables, Técnicas de recolección de datos, Diseño.

**Ilustración 46.** Hoja de Excel con las respuestas de la prueba realizada a través de Socrative

Como hemos mencionado anteriormente, durante el desarrollo de cada tema, los alumnos deberán ir resolviendo una serie de actividades. Algunas de ellas se aboradrán directamente en el aula y otras serán para ser acometidas en casa. En su mayoría serán de realización individual si bien, algunas están diseñadas para su trabajo en grupo.

Una vez concluidas las actividades, estas se subirán a la plataforma PRADO. A través de aquí, el profesor evaluará las actividades y les ofrecerá el *feedback* necesario.

Ya hemos visto en el apartado anterior las actividades que se han organizado para cada uno de los temas. No obstante, y como venimos comentando a lo largo de todo este proyecto, su carácter abierto permite que en ocasiones se incorporen nuevas actividades que den una mejor respuesta a la formación. Estas nuevas actividades pueden darse porque se detecte alguna deficiencia en la adquisición en los estudiantes con respecto a un contenido determinado o porque el docente haya encontrado otra forma mejor de acceder a un determinado conocimiento.

Además, los estudiantes realizarán por grupos dos trabajos finales: un proyecto de investigación y un póster científico. Se pretende de esta forma favorecer la adquisición de competencias en la materia a la vez que habilidades en lengua escrita y oral pues el póster tendrá que ser presentado ante los demás compañeros. La idea de realizar un póster es consecuencia de que la defensa del TFG del Grado se apoya en este medio y las primeras promociones de estudiantes han ido demandando la formación en estas tareas y supervisión a fin de llegar a ese momento de finalización de la titulación con conocimiento y competencias para el desarrollo del póster y su defensa.

La formación de los alumnos se complementa con los cuatro talleres eminentemente prácticos que, además de favorecer el aprendizaje de la materia, ayudan en la adquisición de competencias, principalmente relacionadas con las tecnologías de la información y de la comunicación, que son de ayuda en el resto de las materias de la titulación.

No podemos olvidar que los estudiantes, además de la asistencia a clase y la realización de las actividades planificadas, deberán realizar sus correspondientes sesiones de estudio y de trabajo individual y en equipo. La responsabilidad de la organización de estas tareas es específica del estudiante. y de esta forma, la adquisición de competencias se desarrolla al ritmo específico de cada alumno y favorecerá el aprendizaje autónomo del este.

En algunos apartados de los temas se utilizará la técnica *Flipped Classroom*. Esta consiste en que el estudiantado, antes de la clase, habrá de haber leído o visionado el material que se ha facilitado anteriormente y, a través de pequeños *quizzes*, demostrará su aprendizaje y así el docente puede ofrecer el *feedback* necesario y dedicar más tiempo a otro tipo de actividades y tareas.

Con la intención de motivar a los estudiantes, la gamificación estará presente a lo largo de la asignatura. Se crearán momentos de aprendizaje lúdico con algunas actividades y evaluaciones que irán encaminadas a la motivación en el aula (y en ocasiones fuera de ella) y que, a través de pruebas y tareas, serán también parte de la evaluación de la asignatura.



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**Asignaturas:**

- Teoría y Práctica de la Enseñanza
- La Investigación en Educación Social

**PREMIOS OBTENIDOS POR LOS GRUPOS**

<b>Grupo 1</b> ARES	 FOTO	 TEMA	<b>Grupo 2</b> LAS TALESTRIS	 FOTO	 Participa	 TEMA
<b>Grupo 3</b> LAS AMAZONAS	 FOTO	 Participa	<b>Grupo 4</b> LAS MÚLTIPLES	 FOTO	 TEMA	
<b>Grupo 5</b> LAS METADONA	 FOTO	 Participa	<b>Grupo 6</b> LAS GUERRERAS CELTAS	 FOTO	 Participa	 TEMA
<b>Grupo 7</b> SOLDADOS AFRICANOS	 FOTO					



Enviar la foto para Facebook



Comenta el nombre del Equipo de trabajo en Facebook



Foto del tema y comentario de qué significa la foto

**Nota:** La composición de los grupos está en la plataforma PRADO

Ilustración 47. Gamificación con los estudiantes del Grado en Educación Social.

**ACTIVIDAD GAMIFICADA: UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS**



Nuestro tema está relacionado con la drogodependencia, vamos a tratar de explicar varias etapas (adolescencia, adultez y vejez) y cómo afectan las drogas a cada una de ellas. Esta imagen expresa claramente la vulnerabilidad de la persona y cómo las drogas manejan por completo su vida

Ilustración 48. Actividad una imagen vale más que mil palabras.



*Ilustración 49. Visita al Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla.*

### **4.2.3. Tareas y actividades**

Ya hemos podido comprobar en el apartado “4.2.1.2. Desarrollo del temario” las actividades que se han establecido para cada uno de los temas y talleres que componen esta propuesta docente. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, el propio devenir de la asignatura favorece la inclusión de otras actividades no recogidas y que también serán objeto de nuestra enseñanza.

Todas las actividades serán individuales a menos que se indique lo contrario y, además, tras su finalización, los estudiantes deberán subir el documento de respuesta a PRADO, desde donde será evaluado por el profesor y en donde se incluirá el *feedback* necesario para los alumnos.

La asignatura cuenta con dos tareas finales que serán grupales: un proyecto de investigación y un póster científico. En el caso del proyecto de investigación, los estudiantes disponen de un guion para su desarrollo e información sobre el formato del trabajo.

## GUION PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

### Apartados del proyecto

- Página del título o portada. Deberá incluir un título claro y conciso de qué se va a investigar. Además se incluirá la información de los autores, asignatura para la que se presenta y título del grado.
- Índice numerado
- Resumen (Abstract) y 5 palabras clave (Keywords)
  - Se incluirá tanto en español como en inglés
- Desarrollo del trabajo. Se incluirá tantos apartados y subapartados como sean necesarios. Como mínimo recogerá los siguientes:
  - Introducción.
  - Marco Teórico.
    - Revisión bibliográfica.
    - Problema de investigación.
    - Objetivos y/o hipótesis.
  - Metodología.
    - Diseño de la investigación.
    - Población y muestra.
    - Variables del estudio.
    - Técnicas de recogida de datos.
  - Cronograma y recursos.
  - Presupuesto.
  - Referencias bibliográficas (deberán aparecer un mínimo de 10 referencias sobre el tema de investigación). Se seguirán las normas APA.
  - Anexos (si procede, quedan excluidos de la extensión del trabajo).

### Formato del trabajo

- La extensión del trabajo será en torno a 10 páginas en formato A4 sin incluir los Anexos.
- Los márgenes serán de 2,5 cm superior e inferior y 3 cm derecha e izquierda.
- Tipo de letra del texto: Times New Roman 12 pt.
- Espacio interlineal: 1,5.
- Texto justificado.
- Epígrafes: Times New Roman 14 pt y en negrita (se numerarán).
- Subepígrafes: Times New Roman 12 pt y en negrita (se numerarán).

*Ilustración 50.* Guion para elaborar un proyecto de investigación

Es importante remarcar que el trabajo final del proyecto de investigación será valorado con el programa antiplagio *Turniting*. Como los estudiantes deberán entregar un borrador con anterioridad a la fecha final de entrega, el docente también le pasará el programa antiplagio y remitirá el informe emitido por este junto con el *feedback* que se ofrecerá a los grupos de trabajo de forma presencial.

En cuanto al póster científico, los estudiantes cuentan con una serie de indicaciones de formato que deben cumplir y han de exponer públicamente en una sesión de clase.

#### **4.2.4. La atención a la diversidad**

En el caso de estudiantes con discapacidad u otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), las pruebas de evaluación se adaptarán a sus necesidades, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión de Inclusión de Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y del Secretariado para la Inclusión y la Diversidad<sup>56</sup> de la Universidad de Granada (Artículo 11, Boletín Oficial de la Universidad de Granada, n.º 112, 9 de noviembre de 2016).

Asimismo, en el artículo 12b del Estatuto del Estudiante Universitario, recogido en el RD 1791/2010, de 30 de diciembre<sup>57</sup>, se determina que las universidades “establecerán los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido” (p. 109360).

Sin menoscabo de acciones específicas tras escuchar las sugerencias individualizadas que lleguen desde el Secretariado de Inclusión y Diversidad, así como de la Coordinadora NEAE de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, el docente adoptará las siguientes:

- Garantizar una atención individualizada y respetuosa con el estudiante NEAE.
- Facilitar un posicionamiento óptimo dentro del aula al estudiante NEAE que así lo precise.
- Mantener una coordinación continua con la responsable NEAE del centro, así como con el profesor tutor del alumno.
- Ajustar los materiales de clase, el formato de evaluación y las actividades que deben desarrollar a las necesidades concreta del estudiante NEAE.

#### **4.2.5. La acción tutorial**

Los estudiantes disponen de tutorías en las que a través de una atención personalizada se orienta, bien de forma individual, bien de forma grupal. Las tutorías se realizan normalmente de forma presencial, pero en caso necesario de

---

56. <http://inclusion.ugr.es/>

57. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>

que un estudiante necesite una tutoría y no pueda asistir a las establecidas en el plan docente del profesor, siempre se ofrecerá la posibilidad de realizarlas de forma online a través de *Skype* o *Hangouts*.

Además, y con la intención de conocer mejor a los estudiantes y sus necesidades formativas, el profesor realizará sesiones de tutoría obligatorias tanto individuales como grupales, estas últimas específicas para poder realizar un seguimiento de los trabajos que los grupos están realizando; así se puede conocer sus necesidades y el grado de implicación de los componentes del grupo con la tarea final y guiar el proceso a partir del *feedback* como con la detección de posibles lagunas.

Como complemento, los estudiantes disponen del Foro que hay en PRADO para plantear todas sus dudas y así que la respuesta que dé el docente esté a disposición de todo el alumnado.

#### **4.2.6. Recursos educativos**

Con la intención de promover el aprendizaje y de adaptarse a la diversidad de alumnado, se realizará un uso de recursos educativos también diverso. Esta variedad de recursos está pensada para promover el pensamiento propio, el posicionamiento ante diferentes hechos y problemáticas relacionadas con la Educación Social y favorecerá el contraste, la creatividad, la participación y la reflexión.

La tipología de recursos que se emplearán para el desarrollo de esta propuesta docente se puede clasificar en:

- *Materiales impresos*: se engloban los artículos de revistas y capítulos de libro que serán objeto de lectura por parte de los estudiantes. Siempre que se pueda se optará por recursos en abierto.
- *Plataforma PRADO*: Será un entorno de comunicación e intercambio con el alumnado. Incluirá los siguientes aspectos:
  - Guía docente de la asignatura, guía didáctica y materiales y recursos necesarios para el desarrollo del tema.
  - *Foro* sobre noticias y novedades que sean de interés para el alumnado.
  - *Foro* para la acción tutorial del alumnado.



- *Foro* de discusión para determinados temas que estén relacionados con la asignatura.
- *Tareas y actividades*, espacios definidos para que los estudiantes puedan subir las tareas y actividades realizadas y el docente pueda evaluar y ofrecer el *feedback* pertinente.
- *Envío de mensajes* al total de los estudiantes o a los grupos de trabajo.
- *Evaluación* de los estudiantes.
- *Control de asistencia a clase*.
- *Materiales audiovisuales* propios del docente o de terceros que estén encaminados a la comprensión de la materia y a la adquisición de competencias.
- *Programas informáticos* tanto para el análisis de datos, como *SPSS*<sup>58</sup> y *PSPP*<sup>59</sup>, y para la gestión de referencias como *Refworks*<sup>60</sup>.
- *Presentaciones* que se realizarán principalmente con Google Presentaciones<sup>61</sup> pero que en ocasiones se complementarán con presentaciones más visuales con *Genially*<sup>62</sup> o *Piktochart*<sup>63</sup>.
- *Personas invitadas y visitas a instituciones y organizaciones* relacionadas con el campo de la Educación Social. Estas se podrán realizar de forma conjunta con otros docentes del Grado en Educación Social.
- *Ordenador, Internet y teléfono móvil*.

#### **4.2.7. Criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes**

La evaluación formará parte consustancial de la acción docente y del proceso formativo de los estudiantes. Estará orientada para conocer el grado de adquisición de conocimientos y competencias del alumnado, para poder detectar necesidades y para poder reorientar, corregir y estimular en casos necesarios. Será una evaluación formativa y, por tanto, una herramienta más que el docente tendrá al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tendrá en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

---

58. <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

59. <https://www.gnu.org/software/pspp/>

60. <https://refworks.proquest.com/>

61. <https://www.google.es/intl/es/slides/about/>

62. <https://www.genial.ly/es>

63. <https://piktochart.com/>



La evaluación será un aspecto más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estará presente durante todo el desarrollo de la materia, no solo como un instrumento final. Su carácter formativo la convierte en un proceso permanente que, de forma sistemática y planificada, facilitará información útil, oportuna y confiable al profesor sobre los diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje en el que el estudiante debe ser el protagonista.

El profesor utilizará diversas herramientas para conocer el grado de adquisición de competencias a la vez que, a través del *feedback*, irá mediando y ofreciendo al alumnado orientaciones para la mejora.

Serán objeto de evaluación todas las actividades y tareas que se desarrollen en el aula y fuera de ella. Pero, además, la participación e implicación del estudiante en la dinámica de las clases y en el desarrollo del programa.

A continuación se presentan los distintos aspectos que se utilizarán para el desarrollo de la evaluación formativa de los estudiantes. Se debe indicar que el *feedback* será el eje principal de todo acto evaluativo, favoreciendo ese carácter formativo que implica el proceso de evaluación:

- Pruebas teórico-prácticas sobre el temario: 50%
- Actividades y trabajos individuales de los alumnos: 20%
- Actividades y trabajo grupal de los alumnos: 15%
- Actividades prácticas de gamificación: 10%
- Tutorías y asistencia a clase: 5%

Como complemento se les informará a los estudiantes que es necesario superar todos los apartados de la evaluación para poder hacer la media de la calificación.

Para aquellos estudiantes que no puedan asistir a clases y por tanto seguir la evaluación continua, la Universidad de Granada ha establecido, a través de la Normativa de Evaluación y Calificación de los estudiantes, la posibilidad de solicitar la evaluación única final. Para ello tendrá que solicitarla en las dos primeras semanas de impartición de la asignatura y serle concedida por el órgano correspondiente. Para estos alumnos la evaluación se realizará atendiendo a:

- Prueba evaluativa de conocimientos teóricos y prácticas: 70%
- Cuaderno de prácticas: 15%
- Trabajo monográfico, póster y exposición: 15%

Al igual que en la evaluación continua, los estudiantes de la evaluación única deberán obtener como mínimo la mitad de la puntuación en cada aspecto para poder superar la materia.

En la convocatoria extraordinaria, el sistema de evaluación será el mismo que el que se ha indicado para la evaluación única final.

En todos los casos, la corrección lingüística oral y escrita será un criterio evaluable y un número determinado de faltas de ortografía o desviaciones normativas puede ser motivo decisivo para no superar la asignatura.

En cuanto a los criterios de evaluación se tendrán en cuenta los siguientes:

- Grado de acierto en las cuestiones planteadas.
- Grado de originalidad demostrado en la resolución de algunas actividades planteadas.
- Grado de orden y limpieza en la presentación de las actividades y en el desarrollo de la prueba evaluativa.
- Porcentaje de pruebas realizadas.
- Porcentaje de asistencia a clase.
- Participación en el aula y en tutorías.

Como instrumentos de evaluación se tendrán en cuenta los siguientes:

- Rúbricas de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes.
- Hojas de registro y observación.
- Pruebas escritas.
- Test autocorregidos.

Finalmente debemos indicar que en la evaluación también participarán de forma activa los estudiantes ya que ellos podrán evaluar también los pósteres y exposiciones de sus compañeros, a través de una escala de valoración.

COEVALUACIÓN

Alumno/a: \_\_\_\_\_

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Se aprecia preparación del contenido que ha expuesto				
Presenta un adecuado lenguaje corporal				
Existe naturalidad en los gestos				
Establece un adecuado contacto visual con los asistentes				
Habla con calidad y buena dicción				
Utiliza algún apoyo escrito para la exposición				
Está tenso/a durante la exposición				

Calificación Global del Póster (de 0 a 10): \_\_\_\_\_

Ilustración 51. Coevaluación de la exposición del póster

Al inicio de la asignatura se informará a los estudiantes de todo lo concerniente a la evaluación, desde los criterios e instrumentos, así como los porcentajes correspondientes. Además, se especifica claramente cómo se evalúa la asignatura para los estudiantes de evaluación continua y de evaluación única final. Como se establece en la guía docente “la corrección lingüística oral y escrita será un criterio evaluable y un número determinado de faltas de ortografía o desviaciones normativas puede ser motivo decisivo para no superar la asignatura”, este es un aspecto importante que es común a todas las asignaturas de las titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

En relación al trabajo final, la evaluación se realizará de la aportación individual del estudiante, así como del documento presentado por el grupo de trabajo. Además, se valorará el póster diseñado, así como la exposición realizada. Se tendrán en cuenta otros criterios referentes a la presentación del trabajo.



PROYECTO DOCENTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriana Loreto, F. & Pinilla de Serrano, I. (2017). Enfoques metodológicos en la investigación educativa: método empírico, cualitativo y fenomenológico. *Revisa Guayana Virtual*, 1(1), 25-35. Disponible en: <http://www.guayanavirtual.web.ve/journaldata/journals/1/articles/7/public/7-103-2-PB.pdf>
- Aguilar Gaviria, S. & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 11-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Alba Pasto, C. & Carballo Santaolalla, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 227, 71-97. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre337/re33705.pdf?documentId=0901e72b81248156>
- Alba Pastor, C., Carballo Santaolalla, R., ..., Zubillaga del Río, A. (2004). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Informe final*. Madrid, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/69023>
- Aldana, G.M. (2017). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. *Pedagogía y Saberes*, (26), 51-56. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6841/5582>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México D.F.: Paidós.
- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (2ª edición). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- ANECA (2004a). Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Madrid: ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- ANECA (2004a). Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 2. Madrid: ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco\\_pedagogial2\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf)
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Unidad de Estudios de la ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)
- Angrosio, M. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T. & Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Bulletí LaRecerca*, 4. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha4-cast.pdf>
- Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista de investigación educativa*, 3, (16), 127-144.
- Anguera, M.T.; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. & Vallejo, G. (2005). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T.; Blanco-Villaseñor, A. & Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de Metodología Observacional. *Metodología de las ciencias del comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M.T.; Blanco-Villaseñor, A.; Hernández, A. & Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76. Disponible en: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/133241/122911>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: CEAC.
- Arnau, J. (1989). *Diseños experimentales en Psicología y Educación*. México: Trillas.
- Arnau, J.; Anguera, M.T. & Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Asociación Europea de Universidades (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Disponible en: <https://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2003-Declaracion-de-Graz.pdf>

- Asociación Europea de Universidades (2005). *Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Disponible en: <https://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2005-declaracion-de-Glasgow.pdf>
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm>
- Ballesteros Velázquez, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora Digital*, 6, 42-58. Disponible en: <https://www.grupocomunicar.com/ojs/index.php/agora/article/view/3142/1607>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barroso Jerez, C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 61-86. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/2010/201029582004/>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación Cualitativa en Educación: ¿Comprender o Transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 19-36.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernal Torres, C.A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (tercera edición). Bogotá, Prentice Hall.
- Bin-Abbas, H. & Bakry, S.H. (2012). Knowledge management: An instrument for the development of the knowledge society. *International Journal of Knowledge Society Research*, 3(3), 58-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.4018/jksr.2012070105>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blasco Mira, J.E. & Pérez Turpin, J.A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12270#vpreview>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Disponible en: <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/El%20interaccionismo%20simb%C3%B3lico.pdf>



- Boavida, A.; & Da Ponte, J.P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8712>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M.H. Abrahão, L. Fiston & C. Barreiro (Org.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287). Porto Alegre: Edipucrs.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borges-Cancel, M.T & Colón-Colón, M. (2014). El uso de Photovoice como herramienta pedagógica para promover procesos de apoderamiento, participación, movilización y acción social en los estudiantes. En Sexto Simposio Internacional de Estudios Generales. Universidad Simón Bolívar de Venezuela, del 5 al 7 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2015/03/El-uso-de-Photovoice-como-herramienta-pedag%C3%B3gica.pdf>
- Bricall, J.M. (2000): *Universidad 2000*. Madrid: CRUE. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Broveto, J. (1998). El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación. *Diálogos*, 25.
- Buendía, L. & Hidalgo, E. (2002). Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas. *XXI, Revista de Educación*, 4, 13-24. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1929/b15141706.pdf?sequence=1>
- Buendía, L. (1992). El método experimental: diseños de investigación. En P. Colás & L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 109-153). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1997<sup>a</sup>). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 157-206). . Madrid: McGraw-Hill.

- Buendía, L. (1997b). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L.; Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, J.A. (2007). Métodos de investigación en Psicología del Desarrollo y de la Educación. En E. González & J.A. Bueno (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar* (2.<sup>a</sup> edición) (pp. 65-85). Madrid: Editorial CCS.
- Cabrera, F.A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2011.4.2428/2668>
- Calero Palacios, M.C. (s/f). *La Universidad de Granada. Desde su fundación a la época actual*. Disponible en: <https://patrimonio.ugr.es/informacion/la-universidad-de-granada-desde-su-fundacion-a-la-epoca-actual/>
- Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de investigación social* (pp. 264-287). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cano Flores, M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, 55-59. Disponible en: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/investigacion1996.pdf>
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tareacívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2002-09-2060/Documento.pdf>
- Caride, J.A.; Gradaílle, R. & Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Carrasco Pradas, A.; Gracia Expósito, E. & De la Iglesia Villasol, C. (2010). *Las TIC en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos experiencias docentes en Teoría Económica*. Disponible en: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/123456789/2296>

- Castleden, H. & Garvin, T. (2008). Modifying Photovoice for community-based participatory
- Castro, L. (1980). *Diseños experimentales*. México: Trillas.
- Caurcel, M.J.; Gallardo, M.A. Esteban, J.F. (2004). Nuevos roles del profesor y del alumno en la enseñanza virtual. Comunicación. En, *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 299-303). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª edición). Buenos Aires (Argentina): Astrea.
- Cela, J.R. (2005). Sociedad del conocimiento y sociedad global de la información: Implantación y desarrollo en España. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 28, 147-158. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/DCIN0505110147A/19214>
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pp. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- Coemans, S. & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based oungi with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.003>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín (Colombia): Editorial Universidad de Antioquía.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. (1997a). Enfoques de la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, M.P. (1997b). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.

- Colás, M.P. (1997c). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 291-313. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/39148487\\_Educacion\\_e\\_investigacion\\_en\\_la\\_sociedad\\_del\\_conocimiento\\_enfoques\\_emergentes](https://www.researchgate.net/publication/39148487_Educacion_e_investigacion_en_la_sociedad_del_conocimiento_enfoques_emergentes)
- Colás, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *XXI, Revista de Educación*, 4, 77-93. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1925/b15141871.pdf?sequence=1>
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento* Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento, COM/2003/58. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11067>
- Comisión Europea (2011). *Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones para apoyar el crecimiento y el empleo. Diario de la Unión Europea, COM/2011/0567. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0567>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european\\_higher\\_education\\_area\\_bologna\\_process\\_implementation\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf)
- Corona Lisboa, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *Medisur*, 14(1), 81-82. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v14n1/ms16114.pdf>
- Cortés Cortes, M.E. & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen (México): Universidad Autónoma del Carmen.
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela abierta*, 19, 33-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>

- Cox, D.R. (1958). *Planning of experiments*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Cruz, C.; Olivares, S. & González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: Grupo Editorial Patria.
- Cubo, S.; Martín, B. & Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- Daher, M.; Carré, D.; Jaramillo, A.; Olivares, H. & Tomicic, A. (2017). Experience and Meaning in Qualitative Research: A Conceptual Review and a Methodological Device Proposal. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), 1-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2696>
- Davis, N.E. (2010) Technology in preservice teacher education. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 8 (3rd ed.): (217-221). Oxford: Elsevier.
- De la Orden, A. (2004). Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. En L. Buendía, D. González & M.T. Pozo (Coords.) *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 7-25). Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (Ed.) (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. DENDALUCE (ed.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 5-12). Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En L. Buendía, D. González y T. Pozo (Ed.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 31-62). Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M. (Coord). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Disponible en: [http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2013). Skype interviewing: reflection of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1468794113488126>

- Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo en Educación Superior. Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior. Bergen (Noruega), 19 y 20 de mayo de 2005. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf)
- Declaración de Berlín (2003). *Realizar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsable de la educación superior. Berlín (Alemania), 19 de septiembre de 2003. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación. Bolonia (Italia), 19 de junio de 1999. Disponible en: [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)
- Declaración de Bucarest (2012). *Aprovechando al máximo nuestro potencial: consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bucarest (Rumanía), 26 y 27 de abril de 2013. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/67/3/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf)
- Declaración de Budapest-Viena (2010). *Declaración de Budapest-Viena en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Budapest (Hungría) y Viena (Austria), 12 de marzo de 2010. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010\\_Budapest\\_Vienna/64/0/Budapest-Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf)
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Italia y el Reino Unido). París, 25 de mayo de 1998. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/62/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_Spanish\\_552622.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf)
- Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Respondiendo a desafíos en un mundo globalizado*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior. Londres (Reino Unido), 19 de mayo de 2007. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/69/7/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf)

Declaración de Lovaina (2009). *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior. Lovaina y Lovaina-la-nueva (Bélgica), 28 y 29 de abril de 2009. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)

Declaración de París (2018). Declaración conjunta. París (Francia), 25 de mayo de 2018. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de ministros europeos a cargo de la alta educación. Praga (República Checa), 19 de mayo de 2001. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/44/2/2001\\_Prague\\_Communique\\_English\\_553442.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf)

Declaración de Yereván (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo en Educación Superior*. Declaración conjunta. Yereván (Armenia), 14 y 15 de mayo de 2015. Disponible en: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf)

Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Granada. Boletín Oficial del Estado, núm. 21, de 25 de enero de 2012. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/01/25/pdfs/BOE-A-2012-1134.pdf>

Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio. Boletín Oficial del Estado, núm. 219, de 7 de agosto de 1950. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1950/219/A03468-03478.pdf>

Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 8 de 11 de enero de 2013. Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2013/8/BOJA13-008-00037-186-01\\_00019323.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2013/8/BOJA13-008-00037-186-01_00019323.pdf)

Del Rincón, D. (2000). Metodología cualitativa orientada a la comprensió. En J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.



- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 13(26), 9-32.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012<sup>a</sup>). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 43-102). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012<sup>b</sup>). Prefacio. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 23-42). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Bravo, C. & Sime Poma, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Disponible en: <http://docplayer.es/5842159-Una-mirada-a-las-tecnicas-e-instrumentos-de-investigacion.html>
- Díaz Narváez, V.P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas”. *Revista Salud Uninorte*, 30(2), 227-244. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v30n2/v30n2a14.pdf>
- Domingo Segovia, J. (2003). Dimensiones-clave para el desarrollo profesional del educador social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198, 503-533. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41574788.pdf>
- Domingo Segovia, J. (2009). *Módulo 1. Modelos y estructura del Proyecto Docente*. Bases para la elaboración del proyecto docente, curso del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/35528/Modelos%20Estructura.pdf?sequence=1>
- Dunn, V. & Mellor, T. (2017). Creative, participatory projects with young people: Reflections over five years. *Research for All*, 1(2), 284-299. Doi: <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.05>
- Echeverría, B. (2004). Saber y sabor de la profesionalidad. *Herramientas: Revista de formación y empleo*, 74, pp. 6-11.



- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Edel, R. (2007). *Psicología Educativa. Investigación y método*. México: Psicom editores.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Disponible en: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Escudero Sánchez, C.L. & Cortez Suárez, L.A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Machala (Ecuador): Editorial UTMACH. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12501>
- Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e investigación Educativa*, 3, 5-41.
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 9, 179-199. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/563/527>
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve*, 22(1), 1-21. Disponible en: [https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1\\_4.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_4.pdf)
- Eslava-Suanes, M.D.; González-López, I. & De León-Huertas, C. (2018). Discusión de competencias en el ámbito universitario: revisión del perfil del educador social. *Cultura y Educación*, 30(2), 394-413. Doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1452869>
- Etxeberria, J., Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos de educación*. Madrid: La Muralla.
- Evens, J.C. (2016). Elaborating on Thick Analysis: About Thoroughness and Creativity in Qualitative Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), 1-21. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.1.2369>
- Farrerons, Vidal, OI. (2005). *Evolución histórica de la universidad española*. Barcelona: Universitat Politècnica Industrial de Barcelona. Disponible en: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/28534>

- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la Educación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216>
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Flick, U. (2007a). Introducción editorial. En G. Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (p. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007b). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª edición). Madrid: Morata.
- Foley, D. & Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En N. Denzin & Y. Lincoln. (coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* (pp. 79-110). Barcelona: Gedisa.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA.
- Gáinza Veloso, A. (2006). La entrevista en profundidad. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de investigación social* (pp. 219-263). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Gallardo-Vigil, M.A. (2010). *Evaluación de competencias en la Licenciatura de Psicopedagogía en Melilla*. Memoria final para superar la fase no presencial del curso de Evaluación y Competencias del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/47719>
- Gallardo-Vigil, M.A. (2011a). La encuesta como técnica de recogida de datos en investigación educativa. En R. López (Coord.), *Innovación docente e investigación educativa* (pp. 51-64). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gallardo-Vigil, M.A. (2011b). Evaluación de competencias en la Educación Superior. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7(2), 1-12.
- Gallardo-Vigil, M.A. (2015). *Una universidad en dos continentes*. Reflexiones sobre la UGR para la campaña al Rectorado de Pilara Aranda. Disponible en: <http://pilararanda.info/reflexiones-sobre-la-ugr/una-universidad-en-dos-continentes-por-miguel-angel-gallardo-vigil/>
- Gallardo-Vigil, M.A. (Coord.) (2007). *Memoria final del Proyecto de Innovación en Tutorías para Psicopedagogía*. Melilla: autor. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/47718>

- Gallardo-Vigil, M.A.; Caurcel Cara, M.J.; Esteban Vicente, J.F. (2006). La educación univeritaria ante el reto de los créditos ECTS: utilización de internet y e-learnign como recurso complementario a la formación tradicional. En AAVV, *Teleaprendizaje y profesión docente: TIC para una educación innovadora*. Granada: Anaya.
- Gallardo-Vigil, M.A.; Cortina, B.; Jiménez, M.A.; Marmolejo, M.A.; Montero, M.A.; Níclea, D.G.; Quesada, I.; Vilar, R. & Segura, A. (2013). Más cerca de Bolonia: herramientas online para el trabajo autónomo del alumno. En L. Jiménez del Barco & M.C. García Garnica, *Innovación Docente y Buenas Prácticas en la Universidad de Granada (Volumen 2)* (pp. 63-76). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gallardo-Vigil, M.A.; Fernández Bartolomé, A.; ...; Villena Higuera, J.L. (2006). Experiencias de innovación tutorial en la titulación de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. En M.A. Gallardo-Vigil (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: ámbitos de intervención del psicopedagogo*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.
- Gallardo-Vigil, M.A.; Robles Vílchez, M.C. & Segura Robles, A. (2013). Buscando el Factor D: Mentorización de profesores nóveles en la Universidad. Una experiencia en el Campus Universitario de Melilla de la Universidad de Granada. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, 4, 367 - 389. Disponible en: <http://www.editorialskepsis.org/pdf/2013/p.367-389.pdf>
- García Manjón, J.V. & Pérez López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1886>
- García Marzá, D., Fernández Beltrán, F., Sanahuja Sanahuja, R., & Andrés Martínez, A. (2018). *El diálogo entre ciencia y sociedad en España. Experiencias y propuestas para avanzar hacia la Investigación y la Innovación Responsables desde la comunicación*. Castellón de la Plana: Servei de Comunicatió i Publicacions. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/FCT.16.11124.2018>
- García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C. y Merlo, J. A. (2010b). Open knowledge: Challenges and facts. *Online Information Review*, 34(4), 520-539. doi: 10.1108/14684521011072963

- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Scharzman, S.; Scott, P. & Trow, M. (2014). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. *Tecnología y Construcción*, 28(1), 90-105. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_tc/article/view/8400/8290](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_tc/article/view/8400/8290)
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 13(58), 72-74. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510>
- Gómez, M.M. (2006). *Introducción a la metodología científica*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 22(1), 259-276. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222591>
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24(3), 321- 328. Doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.mar.12>
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 117-154). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José (Costa Rica): Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4525>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln. (coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165).

Madrid: Akal. Disponible en: <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>

Guillermin, M. & Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175-188. Doi: <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.502676>

Gutiérrez Brtito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Gutiérrez Pérez, J. (2010). Pluralismo metodológico y sostenibilidad: metanálisis contemporáneo de la investigación socioambiental. *Revista Sustentabilidad*, 3, 1-17. Disponible en: <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/03-06.pdf>

Gutiérrez Pérez, J. (2017). Proyecto Docente e Investigador. Documento inédito.

Guzmán García, A. (2018). *Parte II. Proyecto Docente y Tema*. Documento inédito.

Hamman, J. & Sickert, L. (2018). Temporality in Discourse: Methodological Challenges and a Suggestion for a Quantified Qualitative Approach. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2954>

Harrison, H.; Birks, M.; Franklin, R. & Mills, J. (2017). Narratives of Normativity and Permissible Transgression: Mothers' Blogs About Mothering, Family and Food in Resource-Constrained Times. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.1.2775>

Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. & Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3382/338230783009/>

Hernández, F. (1997). Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 91-117). Madrid: McGraw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de investigación (5.ª edición). México: McGraw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de investigación (6.ª edición). México: McGraw-Hill.

- Hernández-Sánchez, A.M. & Martínez Guzmán, M.D. (2014). La investigación evaluativa: enfoque estratégico para una educación a distancia en entornos virtuales de calidad. *Aula de encuentro*, 16(2), 106-129. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1859/1856>
- Herrera Rodríguez, J.I. (2018). Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos. *Revista Científic*, 3(7), 6-15. Disponible en: [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/173/170](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/173/170)
- Herrera Torres, L. & Gallardo Vigil, M.A. (2012). Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa. En B. Cortina & O. Lorenzo, *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research* (pp. 72-76). Melilla: Facultad de Educación y Humanidades. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/259009027\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_cuantitativas\\_de\\_analisis\\_en\\_la\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/259009027_Metodos_y_tecnicas_cuantitativas_de_analisis_en_la_investigacion_educativa)
- Iagrandesco, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Imbernón, F. (Coord.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Indigenous research. *Social Science & Medicine*, 66, 1393-1405. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.030>
- INE (2018). *Población residente en Melilla*. Disponible en: <http://www.ine.es>
- Inzunza Acedo, B.E. (2015). Apuntes sobre metodologías participativas aplicadas en niños de 10 a 12 años: la entrevista y la técnica del dibujo. XXVIIamc, Encuentro Nacional Querétaro, 5 y 5 de junio, Querétaro, México. Disponible en: [http://amic2015.uaq.mx/docs/memorias/GI\\_10\\_PDF/GI\\_10\\_Apuntes\\_sobre\\_metodologias.pdf](http://amic2015.uaq.mx/docs/memorias/GI_10_PDF/GI_10_Apuntes_sobre_metodologias.pdf)
- Jiménez Jiménez, B. & Tejada Fernández, J. (2004). *Procesos y métodos de investigación*. Disponible en: [http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion.pdf](http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf)
- Jornet, J.M.; Sánchez-Delgado, P. & Perales, M.J. (2014). Las evaluaciones de sistemas educativos. Tipología y alternativas para incrementar su utilidad. En J.M. Jornet, M. García-García & J. González-Such, *La evaluación de*

*sistemas educativos. Informaciones de interés para los colectivos implicados* (pp. 23-46). Valencia: Universitat de València.

Justicia, F. & Pichardo, M.C. (2007). Metodología de investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación. En E. Fernández, F. Justicia & M.C. Pichardo (Coords.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación. Volumen I.* (pp. 17-47). Málaga: Aljibe.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln. (coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.

Knobel, M. & Lankshear, C. (2005). *Maneras de Ver: El Análisis de los Datos en Investigación Cualitativa.* (Trans.: Ways of Seeing: Data analysis in qualitative research). Traductor: Jorge Sierra Ayil. Durango (México): Centro Pedagógico de Durango. New edition.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.

Küper, W. (2002). *Pedagogía General.* Quito (Ecuador): ABYA-YALA.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones Experiencia.

León, O. & Montero, I. (1997). *Diseños de investigaciones* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw-Hill.

León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Ley 1/2011, de 17 de febrero, de Reordenación del Sector Público de Andalucía. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 36 de 21 de febrero de 2011. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/36/boletin.36.pdf>

Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 251, de 27 de diciembre de 2011. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/boletin.251.pdf>



- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 251, de 31 de diciembre de 2003. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/251/boletin.251.pdf>
- Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 250 de 21 de diciembre de 2007. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/250/boletin.250.pdf>
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. Boletín Oficial del Estado, núm. 55 de 5 de marzo de 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-4117>
- Ley 28/2006, de 18 de julio, de Agencias estatales para la mejora de los servicios públicos. Boletín Oficial del Estado, núm. 171 de 19 de julio de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/07/19/pdfs/A27124-27132.pdf>
- Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. Boletín Oficial del Estado, núm. 236 de 2 de octubre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/10/02/pdfs/BOE-A-2015-10566.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 209 de 1 de septiembre de 1983. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley Orgánica 2/ 1995 de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. Boletín Oficial del Estado, núm. 62, de 14 de marzo de 1995. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/03/14/pdfs/A08061-08067.pdf>
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 56, de 20 de marzo de 2007. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/56/boletin.56.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>



- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Lincoln, Y. (2012). Los comités de conducta ética y el conservadurismo metodológico. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 323-364). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Manny, D. Staples, E. & Edwards, V. (2017). Visual methodologies, sand and psychoanalysis: employing creative participatory techniques to explore the educational experiences of mature students and children in care. *Visual Studies*, 32(4), 345-358, Doi: 10.1080/1472586X.2017.1363636
- Marcelo García, C., Estebaranz García, A., Mayor Ruiz, C. M., Mingorance Díaz, P., Parrilla Latas, Á., & Sánchez Moreno, M. R. (1997). *El proyecto docente. Materiales para la enseñanza universitaria*. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29710/el%20proyecto%20docente,%20...marcelo%20garcia0001.pdf?sequence=1>
- Mardones, R. Ulloa, J.B. & Salas, G. (2018). Qualitative Methodological Designs as Presented in High-Impact Open Access Social Science Journals. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-18. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2656>
- Márquez Pérez, E. (2013). La perspectiva epistemológica objetivista y la hegemonía de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. *Revista de Investigación* 37,(78), 13-50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414126>
- Martín López, J. (2017). En torno a la elaboración de un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la disciplinar. *Revista de Educación y Derecho*, 16, 1-37. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/20164/22376>
- Martín-Crespo, M.C. & Salamanca, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 4(27), 1-4. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>

- Martínez Clares, P. & Echevarría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M & Muñoz Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), 1-23. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm)
- Martínez Clares, P.; Rubio, M.; Garvía, C. & Martínez Juárez, M. (2003). Desarrollo de competencias y calidad universitaria. *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre de 2003.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico* (3.ª edición). México D.F.: Trillas.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencias & Saúde Colectiva*, 17(3), 613-619. Disponible en: <https://www.scielo.org/article/csc/2012.v17n3/613-619/>
- Mateo, J.L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 718, 145-151. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/18/18>
- McMillan, J. & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (quinta edición). Madrid: Pearson Educación.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=12114\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12114_19)
- Medrano, L.A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los Modelos de Educaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- MejíaNavarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>

- Melleiro, M.M & Gualda, D.R.M. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*, 9(1), 51-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000100006>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.
- Michavila, A. (2007). Nuevos contenidos, nuevas metodologías. *La Cuestión Universitaria*, 2, 3-5. Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3408/3436>
- Michavila, A. (2016). *Una reflexión de partida*. En Los males de la Europa social. Buscando soluciones. Sexta Edición del Curso de Verano de la Cátedra INCREA de Innovación, Creatividad y Aprendizaje de la Universitat Jaume I, 6, 7 y 8 de julio de 2016, Benicàssim (Castelló). Disponible en: <https://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/5e465ba4-7a22-4575-ac31-5d4fc2b686e9/Curso+Los+males+de+Europa+-dossier.pdf?guest=true>
- Montoya Acosta, L.A.; Arenas Botero, D. & Di Lorenzo Arias, S. (2018). Gestión social del conocimiento y análisis prospectivo de su incidencia en la universidad contemporánea. *MediSan*, 22(04), 449-459. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2018/mds184o.pdf>
- Mora, H. (2005). Complementación de métodos en investigación social: una reflexión en torno a las implicaciones teóricas y las prácticas metodológicas. *Antropología y Sociedad, Revista Anthropos*, 207, 73-96. Disponible en: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/877>
- Mora, J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 13-37. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/874>
- Moral Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. Doi: 10.5944/educXX1.14227
- Morales Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementario al contraste de medias*. Disponible en: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%C3%B1oDelEfecto.pdf>

- Morillo, D. (2018). Fundamentación filosófica de la complementariedad paradigmática. *Serie Diálogos del Postdoctorado*, 4(3), 19-28. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0046341447e021df99d25>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Morlote, N. & Celiseo, R. (2004). *Metodología de la investigación. Cuaderno de trabajo*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Morlote, N. & Celiseo, R. (2004). *Metodología de la investigación. Cuaderno de trabajo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Munthe, E., & rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 46, 17-24. doi:10.1016/j.tate.2014.10.006
- Muñiz, M. (2010). *Estudio de caso en la investigación cualitativa*. Disponible en: [https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Murillo, F.J. & Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación Educativa Socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679927/RIEE\\_10\\_2\\_1.pdf?seq](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679927/RIEE_10_2_1.pdf?seq)
- Nogueria, C. (2016). Reconstruyendo historias de vida. Aproximaciones a los usos en la investigación social y trabajo social. En P. Scherettini. & I. Cortazzo (coord.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 80-91). Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de la Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>
- Norma, A. (2018). Reflexiones acerca de la metodología cualitativa para el estudio de las organizaciones. *Ciencias Administrativas*, 6(12), 73-84. Doi: doi.org/10.24215/23143738e028
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Oltomann, S. (2016). Qualitative Interviews: A Methodological Discussion of the Interviewer and Respondent Contexts. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), 1-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2551>

- Opazo, M.; Sepúlveda, A. & Pérez, M.L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas. Percepción de los estudiantes. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 19-33. Disponible en: <http://www.revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1017/1029>
- Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. Boletín Oficial del Estado, núm. 136, de 8 de junio de 1967. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1967/06/08/pdfs/A07955-07956.pdf>
- ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext)
- Pacheco Espejel, A. & Cruz Estrada, M.C. (1996). *Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas*. México D.F.: Compañía Editorial Continental.
- Packer, J. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá (Colombia): Ediciones Uniandes.
- Palacios Vicario, B.; Sánchez Gómez, M.C. & Gutiérrez García, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica y Comunicación* (581-596). Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229112>
- Pereda, S. (1987). *Psicología Experimental I. Metodología*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Zúñiga, R.; Mercado Lozano, P.; Martínez García, M.; Mena Hernández, E. & Partida Ibarra, J.A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa.

- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16). DOI: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pescador Vargas, B. (2014). ¿Hacia una sociedad del conocimiento? *Revista Med*, 22(2), 6-7. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-52562014000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562014000200001).
- Pievi, N. & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96341/EL002541.pdf?sequence=1>
- Plá, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-el-rigor-investigacion-cualitativa-13354>
- Pozo Llorente, M.T. & Gallardo Vigil, M.A. (2011). Las técnicas biográfico-narrativas y de consulta en la investigación en Educación Intercultural: casos prácticos. En L.V. Amador Muñoz & G. Misitu Ochoa, *Exclusión social y diversidad* (pp. 111-139). México: Trillas.
- Pozo Llorente, M.T. (2007). *Proyecto Docente. Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Documento Inédito.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: C.I.S.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintanal, J. & García, R. (Coord.). (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- Ramírez Montoya, M.S. & García Peñalvo, F.J. (2015). Movimiento educativo abierto. *Virtualis. Revista de cultura digital*, 12(6), 7-13. Disponible en: <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/view/125/160>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis conversacionales, de discursos y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 190 de 6 de agosto de 2010. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/08/06/pdfs/BOE-A-2010-12621.pdf>

- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, núm. 185, de 4 de agosto de 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, núm. 185, de 3 de agosto de 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. . Boletín Oficial del Estado, núm. 218 de 11 de septiembre de 2003. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17310-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. . Boletín Oficial del Estado, núm. 224 de 18 de septiembre de 2003. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 240 de 6 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/06/pdfs/A40653-40659.pdf>
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 240 de 6 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/06/pdfs/A40653-40659.pdf>
- Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 241, de 8 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-17582-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. . Boletín Oficial del Estado, núm. 260 de 30 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>



- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Boletín oficial del Estado, núm. 243, de 110 de octubre de 1991. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. . Boletín Oficial del Estado, núm. 303 de 20 de diciembre de 2005. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>
- Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Boletín Oficial del Estado, núm. 232 de 25 de septiembre de 2008. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/09/25/pdfs/A38854-38857.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 318 de 31 de diciembre de 2010. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, núm. 283 de 24 de noviembre de 2008. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>
- Real Decreto 195/2016, de 13 de mayo, por el que se establecen los requisitos para la expedición del Suplemento Europeo al Título Universitario de Doctor. Boletín Oficial del Estado, núm. 134 de 2 de junio de 2016. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2016/06/03/pdfs/BOE-A-2016-5339.pdf>
- Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones



para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, núm. 33 de 7 de febrero de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1158.pdf>

Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado, núm. 55 de 4 de marzo de 2004. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>

Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 19 de 22 de enero de 1983. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1983/01/22/pdfs/A01663-01664.pdf>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, núm. 138 de 7 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>

Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 144, de 17 de junio de 2015. Disponible en: <https://boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6705.pdf>

Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero BOE, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 29 de 2 de febrero de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. . Boletín Oficial del Estado, núm. 19 de 22 de enero de 2004. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>

Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de

14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, núm. 167, de 13 de julio de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/07/13/pdfs/BOE-A-2013-7710.pdf>

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. . Boletín Oficial del Estado, núm. 21 de 25 de enero de 2005. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Boletín Oficial del Estado, núm. 21, de 25 de enero de 2005. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>

Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación. Boletín Oficial del Estado, núm. 29, de 3 de febrero de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/02/03/pdfs/A04178-04182.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 161 de 3 de julio de 2010. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, núm. 172, de 19 de julio de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/19/pdfs/A31371-31372.pdf>

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 55, de 5 marzo de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2359.pdf>

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español

de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 55, de 5 de marzo de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2359.pdf>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, núm. 35 de 10 de febrero de 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

Reichert S. & Tauch, C. (2003). *Tendencias 2003. Proceso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bruselas, Asociación Europea de Universidades. Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/TrendsIII\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf)

Resolución de 18 de octubre de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 1 de octubre de 2010, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Boletín Oficial del Estado, núm. 273, de 11 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/11/11/pdfs/BOE-A-2010-17372.pdf>

Resolución de 28 de septiembre de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se hace pública la normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 199, de 10 de octubre de 2011. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/199/8>

Resolución de 4 de octubre de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. Boletín Oficial del Estado, núm. 263, de 1 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/01/pdfs/BOE-A-2011-17241.pdf>

Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en Educación*. Bogotá (Colombia): Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES). Disponible en: <http://www.iutep.tec.vu/uptp/images/Descargas/materialwrlibros/BernardoRestrepo-InvestigacionEnEducacion.PDF>

Rico Martín, A. (2007). *Proyecto Docente*. Documento inédito.

- Robles Vílchez, M.C. & Gallardo Vigil, M.A. (2015). La formación de educadores sociales a través de la práctica reflexiva. Aprendizaje para el cambio social como estrategia para contribuir a la responsabilidad social universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 298-315. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41038>
- Rodríguez Gómez, D. & Valldeoriola Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Disponible en: <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C. (2016a). *Proyecto Docente e Investigador*. Documento inédito.
- Rodríguez Sabiote, C. (2016b). Metodología de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. En JF. Soares (Coord.), *Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar* (pp. 35-60). São Luís (Brasil): EDUFMA.
- Rodríguez Sedano, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y educadores*, 10(1), 161-176. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410113.pdf>
- Rodríguez, C.; Gallardo, M.A.; Pozo, M.T. & Gutiérrez, P. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación: análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: GEU.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Conde, M.J. (2017). *Proyecto Docente e Investigador. Catedrático de Universidad. Metodología de Evaluación e investigación en Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)*. Salamanca, España: Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca. doi:10.5281/zenodo.1039249
- Rojas Cairampoma, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET*, 16(1), 1-14. Disponible en: <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n010115/011505.pdf>

- Salamanca, A.B. & Martín-Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 4(26), 1-6. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330/321>
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&lng=en)
- Salinas, P.J. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://trabajodegradobarinas.blogspot.com/2013/08/metodologia-de-la-investigacion.html>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez Huete, M.A. (2018). *Proyecto Docente. Asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto\\_docente\\_2018.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf)
- Sánchez Pérez, M.M. & Salaberri Ramiro, S. (2017). Implementing Plurinlguialism in Higher Education: Teacher Training Needs and Plan Evaluation. *Porta Linguarum, Monograph 2*, 139-156. Disponible en: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_monograph2\\_Nov\\_2017.htm](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph2_Nov_2017.htm)
- Sánchez Romero, C. (2015). El educador social: necesidades formativas y desarrollo profesional. En C. Sánchez Romero (Coord.), *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Madrid: UNED.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sans Martín, A. (2014). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 168-193). Madrid: La Muralla.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cita de Moebio*, 49, 1-10. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n49/art01.pdf>
- Segura-Robles, A. & Gallardo-Vigil, M.A. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos retos educativos. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 260-272.

- Seid, G. (2017). La pluralidad de procedimientos para alcanzar la validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología en Investigación Social*, 12, 41-55. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694543>
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Holográfica*, 7(3), 123-146. Disponible en: [http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7\\_vol3pp123\\_146.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf)
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Thomson.
- Slafer, G. A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/59>
- Soriano, E. & Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: La Muralla.
- Strack, R.; Magill, C. & McDonagh, K. (2004). Egaging Touth through photovoice. *Health Promotion Práctice*, 5(1), 49-58. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1524839903258015>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.
- Suárez, C.; Del Moral, G. & González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v22n1/09.pdf>
- Tam, J.; Vera, G. & Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y acción*, 5, 145-154.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3.<sup>a</sup> edición). Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación educativa: ¿hacia dónde vamos? En L. Buendía; D. González & M.T. Pozo (Coords.) *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 63-108). Madrid: La Muralla.

- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (1995). Análisis secuencial de datos observaciones en investigación educativa (I): Perspectiva bivariante. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 149-165. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/141242/127092>
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis*, 7(14), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Trindade, V.A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Scherettini. & I. Cortazzo (coord.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de la Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ureta, T. (2004). La investigación científica y su apropiación por la sociedad. *Revista de Calidad en Educación*, 20, 37-47. Disponible en: <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/343/344>
- Vallejo Ruiz, M. & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 11-25. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>
- Van der Vaart, G.; Van Hoven, B. & Huige, P. (2018). Creative and Arts-Based Research Methods in Academic Research. Lessons from a Participatory Research Project in the Netherlands. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2961>
- Vasilachis, I. (2013). Investigación cualitativa: metodologías, estrategias, perspectivas y propósitos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coord.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III.* (pp. 11-32). Barcelona: Gedisa Editorial.



- Vásquez, M. (2018). La transdisciplinariedad y la complementariedad paradigmática. *URU - Revista De Comunicación Y Cultura*, 1(1), 1-16. Disponible en: <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/uru/article/view/519>
- Verd, J.M. & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Villegas, C.V. & Morales, M. (2015). El paradigma transcomplejo: realidad en consolidación. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica Investigativa y Cultural*, 5(1), 68-73. Disponible en: <http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/310/283>
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F109019819702400309>
- Wang, C. & Redwood-Jones, Y.A. (2001). Photovoice Ethics: Perspectives from Fling Protovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F109019810102800504>
- Wang, C. (1999). Photovoyce: A participatory action research strategy applied to women's healt. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192. Doi: <https://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.185>.
- Wang, C. (2008). Youth participation in photovoice as strategy for community change. *Jornal of Community Practice*, 14(1), 147161. Disponible en: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J125v14n01\\_09](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J125v14n01_09)
- Wood, P. & Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrolla proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2013). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica (Volumen 3) (3.ª Edición)*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia en el marco del EEES. Guía de guías*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>



Zurita Ortega, F.; Soto González, J.I.; Zurita Molina, F.; Gallardo Vigil, M.A. & Padilla Zea, N. (2011). El trabajo del estudiante y el uso de la plataforma de apoyo a la docencia, como opciones metodológicas en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1129-1154. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1498/1797>







# PROYECTO DOCENTE

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS



## ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

### Índice de Tablas

Tabla 1. Modalidades de investigación socioeducativa.....	38
Tabla 2. Perspectivas metodológicas y tipos de investigación .....	43
Tabla 3. Tipos de datos en metodología observacional .....	56
Tabla 4. Nomenclatura utilizada en la diagramación de los diseños .....	65
Tabla 5. Comparación de conceptos fundamentales en la investigación cuantitativa y cualitativa .....	89
Tabla 6. Criterios de credibilidad de la investigación cuantitativa y cualitativa	89
Tabla 7. Criterios de calidad de la investigación cualitativa.....	90
Tabla 8. Procedimientos para el rigor científico en la investigación cualitativa	91
Tabla 9. Técnicas de la investigación biográfico-narrativa .....	99
Tabla 10. Decisiones de diseño en investigación cualitativa.....	104
Tabla 11. Variables que estructuran la muestra en la investigación cualitativa ..	105
Tabla 12. Fases y acciones en el análisis de datos en la investigación cualitativa .....	114
Tabla 13. Tipos de datos en investigación cualitativa .....	116
Tabla 14. Revistas editadas en España .....	137
Tabla 15. Revistas editadas en el extranjero.....	139
Tabla 16. Aspectos relevantes de la LOU .....	160
Tabla 17. Legislación estatal en materia universitaria .....	162
Tabla 18. Universidades en Andalucía .....	168
Tabla 19. Docencia del Departamento MIDE en titulación de Grado .....	214
Tabla 20. Docencia del Departamento MIDE en titulación de Posgrado.....	215
Tabla 21. Notas de corte .....	221
Tabla 22. Competencias del Educador Social .....	223
Tabla 23. Perfil competencia del Educador Social.....	226
Tabla 24. Desglose del plan de estudios .....	232
Tabla 25. Estructura del título por curso .....	233
Tabla 26. Estructura del título por curso II .....	234
Tabla 27. Módulos de Optatividad .....	235

Tabla 28. Oferta y demanda de la titulación en Melilla .....	236
Tabla 29. Indicadores de resultado del título .....	237
Tabla 30. Indicadores de Satisfacción con el título .....	237
Tabla 31. Indicadores de internacionalización del título .....	238
Tabla 32. Profesorado del título por categoría docente .....	239
Tabla 33. Departamentos/Áreas con docencia en la titulación y número de créditos .....	239
Tabla 34. Contenidos de la asignatura .....	245
Tabla 35. Competencias que se trabajan en la asignatura .....	245
Tabla 36. Actividades formativas de la asignatura .....	246
Tabla 37. Sistema de evaluación de la asignatura .....	246
Tabla 38. Perfil, objetivos y funciones del Educador Social .....	248
Tabla 39. Competencias del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada .....	257
Tabla 40. Modalidades de enseñanza y aprendizaje. Descripción y finalidad. ..	264
Tabla 41. Métodos de enseñanza. Descripción y finalidad. ....	265
Tabla 42. Métodos de enseñanza. Descripción y finalidad. ....	267
Tabla 43. Sistema de evaluación en la memoria verifica .....	269

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte .....	205
Gráfico 2. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas .....	205
Gráfico 3. Estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Salud ...	205
Gráfico 4. Estudiantes matriculados en Másteres .....	206

## Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Elementos clave en el diseño del Proyecto Docente .....	13
Ilustración 2. Elementos clave en la docencia universitaria del candidato .....	15
Ilustración 3. Visión de la docencia universitaria: elementos para un proyecto docente .....	17
Ilustración 4. Estrategias para la complementariedad metodológica .....	35
Ilustración 5. Modalidades, técnicas e informe de investigación .....	44
Ilustración 6. Diseños observacionales .....	55
Ilustración 7. Clasificación de los diseños .....	64
Ilustración 8. Diseños preexperimentales .....	66
Ilustración 9. Diseños cuasiexperimentales .....	66
Ilustración 10. Diseños experimentales .....	67
Ilustración 11. Amenazas a la validez .....	68
Ilustración 12. Tipos de muestreo .....	72
Ilustración 13. Muestreos probabilísticos .....	74
Ilustración 14. Muestreos no probabilísticos .....	75
Ilustración 15. Técnicas de investigación.....	77
Ilustración 16. Análisis estadísticos.....	81
Ilustración 17. Proceso en el análisis de datos cualitativos.....	116
Ilustración 18. Operadores booleanos.....	135
Ilustración 19. Operadores de posición .....	135
Ilustración 20. Operadores de truncamiento.....	136
Ilustración 21. Declaraciones Europeas adoptadas por la Conferencia Ministerial .....	150
Ilustración 22. Acuerdos principales adoptadas por la Conferencia Ministerial	150
Ilustración 23. Estructura de los Estudios Universitarios.....	179
Ilustración 24. Ciclo de evaluación de las titulaciones universitarias (DEVA)...	187
Ilustración 25. Ubicación de los Campus en la Ciudad de Granada.....	191
Ilustración 26. Ubicación del Campus Centro de la Universidad de Granada ...	192
Ilustración 27. Ubicación del Campus de Fuentenueva de la Universidad de Granada.....	192
Ilustración 28. Ubicación del Campus de Cartuja de la Universidad de Granada.....	193
Ilustración 29. Ubicación del Campus de Aynadamar de la Universidad de Granada.....	193
Ilustración 30. Ubicación del Campus de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada .....	194



Ilustración 31. Ubicación del Campus de Ceuta de la Universidad de Granada ..	194
Ilustración 32. Ubicación del Campus de Melilla de la Universidad de Granada .	195
Ilustración 33. Edificios patrimoniales de la Universidad de Granada .....	197
Ilustración 34. Titulaciones que se imparten en el Campus de Melilla (Curso académico 2018-2019) .....	204
Ilustración 35. Instalaciones de la Universidad de Granada en Melilla .....	207
Ilustración 36. Edificio de la sede central del Campus de Melilla .....	208
Ilustración 37. Organización del PAS del Campus Universitario de Melilla por unidad de gestión .....	209
Ilustración 38. Universidades españolas con el Grado en Educación Social ....	220
Ilustración 39. Captura del video de la presentación de la Guía Docente. ....	244
Ilustración 40. Modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje .....	262
Ilustración 41. Planificación del temario teórico.....	271
Ilustración 42. Planificación del temario práctico: talleres .....	272
Ilustración 43. Organización temporal del temario .....	273
Ilustración 44. Alumnos realizando una prueba evaluativa a través de Kahoot ..	307
Ilustración 45. Hoja de respuesta para el docente tras una prueba evaluativa a través de Socrative .....	307
Ilustración 46. Hoja de Excel con las respuestas de la prueba realizada a través de Socrative.....	308
Ilustración 47. Gamificación con los estudiantes del Grado en Educación Social. ....	310
Ilustración 48. Actividad una imagen vale más que mil palabras. ....	310
Ilustración 49. Visita al Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla. ....	311
Ilustración 50. Guion para elaborar un proyecto de investigación .....	312
Ilustración 51. Coevaluación de la exposición del póster .....	318





## Anexo I. Cuestionario sobre el perfil sexual de los estudiantes

<b>TITULACIÓN</b>	EDUCACIÓN SOCIAL
<b>CURSO</b>	PRIMERO
<b>ASIGNATURAS IMPLICADAS</b>	Teoría y práctica de la enseñanza en Educación Social La investigación en Educación Social
<b>PROFESORES IMPLICADOS</b>	Gloria Rojas Ruiz Miguel Ángel Gallardo Vigil
<b>METODOLOGÍA UTILIZADA</b>	Aprendizaje basado en proyectos
<b>RECURSOS DISEÑADOS</b>	Documento guía para la elaboración del trabajo
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS</b>	Rúbrica de evaluación

OBJETIVOS	EVIDENCIAS DE CUMPLIMIENTO
1. Diseñar y poner en marcha actividades comunes en las que se implementen metodologías activas para la adquisición de competencias en diferentes titulaciones de Grado, adaptadas al carácter de cada uno de ellos.	Se ha establecido la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los estudiantes han elaborado un programa de intervención sobre algunos de los siguientes temas: Inmigración, Drogodependencias y Tercera Edad.
2. Identificar semejanzas y diferencias en la adquisición de competencias a través de dichas metodologías.	Solo se ha utilizado el aprendizaje basado en proyectos. El proyecto, como hemos mencionado, se centraba en la elaboración de un programa de intervención. Ha favorecido, aunque no con la intensidad esperada, algunas competencias del educador social, si bien, diversas problemáticas (exceso de trabajo de todas las materias, acumulación de exámenes en la fecha de entrega, falta de motivación...) y el nivel de los estudiantes (son de primer curso) no han favorecido el desarrollo del proyecto con las expectativas previas.

<p>3. Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.</p>	<p>Se ha favorecido en el alumnado estas competencias. Ha faltado la coevaluación que no ha dado tiempo para poder realizarla.</p> <p>Se ha establecido distintos roles entre los estudiantes de un mismo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderador → dirige las actividades y reparte el turno de trabajo.</li> <li>• Portavoz → Se comunica con el profesor y otros grupos</li> <li>• Coordinador de tareas → Revisa que todos realicen sus tareas. Supervisa que todos anoten los deberes, trabajos y tareas</li> <li>• Coordinador de Agendas → Se encarga de establecer las reuniones de trabajo que se den fuera del aula.</li> </ul>
<p>4. Aclarar conceptos teóricos y aplicarlos a la práctica en situaciones reales para general su motivación y predisposición hacia el aprendizaje.</p>	<p>Puesto que el programa se debía realizar sobre algunos de los temas sociales relevantes (inmigración, drogas o tercera edad) se ha facilitado el aprendizaje en las asignaturas, además de visitas a distintas instituciones que trabajan directamente con estos colectivos (CETI, Proyecto Hombre, Residencia de mayores). Por tanto, se ha puesto en relación el aprendizaje dentro del aula y en contextos reales. Además, los estudiantes han contado con un grupo de Facebook en el que plantear sus dudas</p>
<p>5. Implicar a un grupo de profesores para articular la docencia en torno al aprendizaje del estudiante y a las competencias que debe adquirir.</p>	<p>Se ha elaborado un documento común para la realización del programa de intervención que daba respuesta a los contenidos de las dos asignaturas.</p>

6. Optimizar la coordinación entre el profesorado.	Se han realizado diversas reuniones para la coordinación de las actividades del proyecto. Además, en el horario de las clases prácticas que coincidían las dos asignaturas, se han realizado las visitas programas de forma conjunta, así como algunas sesiones unidas de todo el alumnado.
--	--

RENDIMIENTO ESTUDIANTES			
CURSO 15-16		CURSO 16-17	
ASIGNATURA: La Investigación en Educación Social		ASIGNATURA: La Investigación en Educación Social	
APROBADOS	23	APROBADOS	11
SUSPENSOS	4	SUSPENSOS	15
NO PRESENTADOS	5	NO PRESENTADOS	5
ASIGNATURA: Teoría y práctica de la enseñanza en Educación Social		ASIGNATURA: Teoría y práctica de la enseñanza en Educación Social	
APROBADOS	20	APROBADOS	15
SUSPENSOS	3	SUSPENSOS	10
NO PRESENTADOS	4	NO PRESENTADOS	6

En el caso de la asignatura de “La Investigación en Educación Social” hay que tener en cuenta lo siguiente:

- En el trabajo en grupo que debían realizar para las dos asignaturas se han obtenido mejores resultados que el curso anterior
- Hay mayor número de alumnos suspensos porque no han superado la parte del examen. En este sentido creemos que se ha debido a que ha sido el último que tenían que hacer los estudiantes y ya han llegado cansados y sin preparar de forma correcta.
- Los resultados de las materias, en los dos cursos académicos, demuestran gran similitud entre ellos, lo que evidencia que la implicación y la motivación del alumnado de este último año, ha sido menor que en el anterior.

En el caso de la asignatura “Teoría y Práctica de la Enseñanza en Educación Social”;

- La evaluación se ha basado en el examen, el proyecto, la asistencia a las cuatro visitas a centros externos especializados y la realización de trabajos sobre las mismas. La falta de asistencia o un análisis demasiado superficial sobre el contenido de dichas visitas, ha motivado el aumento de los suspensos.







